

# Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat

**Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi**

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12

Kirsi Alila, Mervi Eskelinen, Eila Estola,  
Tarja Kahiluoto, Jarmo Kinos,  
Hanna-Mari Pekuri ja Minna Polvinen,  
Reetta Laaksonen ja Kirsi Lamberg



# Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat

**Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä  
valmistelevan työryhmän tueksi**

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12

Kirsi Alila, Mervi Eskelinen, Eila Estola, Tarja Kahiluoto, Jarmo Kinos,  
Hanna-Mari Pekuri ja Minna Polvinen, Reetta Laaksonen ja Kirsi Lamberg



Opetus- ja kulttuuriministeriö / Undervisnings- och kulturministeriet

Koulutuspolitiikan osasto / Utbildningspolitiska avdelningen

PL / PB 29

00023 Valtioneuvosto / Statsrådet

<http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>

ISBN 978-952-263-266-1 (PDF)

ISSN-L 1799-0327

ISSN 1799-0335 (PDF)

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä/

Undervisnings- och kulturministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2014:12

**Kuvailulehti**

Julkaisija  
Opetus- ja kulttuuriministeriö

Julkaisun päivämäärä  
21.3.2014

<b>Tekijät</b> (toimielimestä: toimielimen nimi, puheenjohtaja, sihteeri) Varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamistyöryhmän alainen valmisteluryhmä <b>Puheenjohtaja:</b> Jari Rajanen, opetus- ja kulttuuriministeriö <b>Sihteerit:</b> Kirsi Alila, Tarja Kahiluoto ja Hanna-Mari Pekuri opetus- ja kulttuuriministeriö		<b>Julkaisun laji</b> Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä	
		<b>Toimeksiantaja</b> Opetus- ja kulttuuriministeriö	
		<b>Toimielimen asettamispyvm</b> 7.12.2012	<b>Dnro</b> 81/040/2012
<b>Julkaisun nimi</b> (myös ruotsinkielinen) Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle tueksi. (Småbarnspedagogikens historia, nuläge och utvecklingens riktlinjer. Bakgrundsmaterial som har tagits fram för att stödja arbetsgruppen som förbereder lagstiftningen inom småbarnspedagogiken)			
<b>Julkaisun osat</b> Muistio ja liitteet			
<p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti ajalle 7.12.2012–28.2.2014 laajapohjaisen työryhmän valmistelevaan päivähoitoa koskevien säästöjen uudistamisesta. Varsinaisen lainsäädännön uudistamistyöryhmän tueksi asetettiin valmisteluryhmä, jonka tehtävänä oli koota ja analysoida työryhmän käyttöön tutkimus- ja arviointitietoa sekä kuvata kansallisen ja kansainvälisen toimintaympäristön muutokset ja kehityssuuntia sekä näiden pohjalta tehdä ehdotuksia työryhmälle.</p> <p>Raportti ”<i>Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle tueksi</i>” on valmisteluryhmän tuottama tausta-aineisto, joka muodostuu varsinaisesta osasta ja kahdesta liiteosasta. Raportissa on kuvattu tiivistetysti varhaiskasvatuksen ja päivähoitoon historiaa, nykytilaa ja tulevaisuuden kehittämisen suuntia. Raportin kirjoittamisesta ovat vastanneet opetusneuvos Kirsi Alila, neuvotteleva virkamies Tarja Kahiluoto, hallitusneuvos Hanna-Mari Pekuri ja opetusneuvos Minna Polvinen opetus- ja kulttuuriministeriöstä sekä professori Eila Estola Oulun yliopistosta, dosentti Jarmo Kinos Turun yliopistosta sekä toimeksiantosopimuksella kasvatustieteen kandidaatti Mervi Eskelinen.</p> <p>Raportin liiteosaan ”<i>Varhaiskasvatus tilastojen valossa</i>” on koottu päivähoitoon ja varhaiskasvatukseen liittyviä keskeisiä tilastoja muun muassa päivähoitossa olevista lapsista, lasten hoitoajoista, päivähoitoon kustannuksista ja henkilöstöstä, lapsiperheistä Suomessa ja työelämästä ja työllisyydestä. Tilasto-osuuden kirjoittajat ovat varhaiskasvatuksen asiantuntijat Reetta Laaksonen Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitokselta ja ylitarkastaja Kirsi Lamberg opetus- ja kulttuuriministeriöstä.</p> <p>Toisesta liiteosasta ”<i>Katsaus kotimaiseen ja kansainväliseen varhaiskasvatuksen tutkimukseen 2000-luvulla</i>” löytyvät varhaiskasvatustutkimusta koskevat yhteenvedot ja referoinnit teemoittain. Tutkimuksista nousevina aineistolähtöisinä teemoina olivat varhaiskasvatus yhteiskunnallisena ja institutionaalisenä palveluna, lapsi varhaiskasvatuksessa, varhaiskasvatuksen henkilöstö, johtaminen ja laatu, kasvatuskumppanuus, varhaiskasvatuksen pedagogiikka, esiopetus ja siirtymät, erityisvarhaiskasvatus ja monikulttuurisuus. Kansallisen tutkimusosion on valmisteluryhmän toimeksiantosopimuksena koonnut kasvatustieteen kandidaatti Mervi Eskelinen. Kansainvälisen tutkimusosion on maisterivaiheen opiskelijoidensa kanssa tuottanut varhaiskasvatuksen professori Eila Estola Oulun yliopistosta. Tutkimusraportin kirjoittajina ovat toimineet opetusneuvos Kirsi Alila, kasvatustieteen kandidaatti Mervi Eskelinen ja professori Eila Estola.</p> <p>Raportissa esitetään varhaiskasvatusta koskevan lain uudistamistyöryhmälle historia- ja nykytilatarkasteluun perustuen sekä tilasto- ja tutkimustiedon pohjalta lainvalmistelussa huomioon otettavaksi varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntalinjoja ja toimenpide-ehdotuksia. Valmisteluryhmä esittää, että lapsen etu tulisi olla varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamisen lähtökohtana. Varhaiskasvatuksen taustaideologia, konteksti ja tehtävä vaatisivat uudelleenmäärittelyä lainvalmistelun yhteydessä. Lisäksi valmisteluryhmä esittää varhaiskasvatuksen ohjauksen selkeyttämistä ja määrittelyä, sekä henkilöstön koulutuksen ja osaamisen kehittämistä. Valmisteluryhmä haluaa nostaa korkeatasoisen pedagogiikan varhaiskasvatuksen laadun peruspilariksi ja esittää tutkimustiedon nykyistä parempaa hyödyntämistä päätöksenteossa. Varhaiskasvatuksen tiedontuotantoa esitetään kehitettäväksi suunnitelmallisemmaksi ja varhaiskasvatustalvuuksien monipuolisemmaksi.</p>			
<b>Avainsanat</b> varhaiskasvatus, lainsäädäntö, kehittäminen			
<b>Sarjan nimi ja numero</b> Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12		<b>ISSN-L</b> 1799-0327 1799-0335 (PDF)	<b>ISBN</b> 978-952-263-266-1 (PDF)
<b>Kokonaissivumäärä</b> 222	<b>Kieli</b> suomi	<b>Hinta</b>	<b>Luottamuksellisuus</b> julkinen
<b>Jakaja</b> -		<b>Kustantaja</b> Opetus- ja kulttuuriministeriö	

## Presentationsblad

**Utgivare**  
Undervisnings- och kulturministeriet

**Utgivningsdatum**  
21.3.2014

<b>Författare</b> (uppgifter om organets namn, ordförande, sekreterare) En förberedande grupp för en översyn av lagstiftningen inom småbarnspedagogiken <b>Ordförande:</b> Jari Rajanen, undervisnings- och kulturministeriet <b>Sekreterare:</b> Kirsi Alila, Tarja Kahiluoto och Hanna-Mari Pekuri på undervisnings- och kulturministeriet		<b>Typ av publikation</b> Undervisnings- och kulturministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar	
		<b>Uppdragsgivare</b> Undervisnings- och kulturministeriet	
		<b>Datum för tillsättande av</b> 7.12.2012	<b>Dnro</b> 81/040/2012
<b>Publikation</b> (även den finska titeln) Småbarnspedagogikens historia, nuläge och utvecklingens riktlinjer. Bakgrundsmaterial som har tagits fram för att stödja arbetsgruppen som förbereder lagstiftningen inom småbarnspedagogiken (Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi.)			
<b>Publikationens delar</b> Promemoria + bilagor			
<b>Sammandrag</b>  Undervisnings- och kulturministeriet tillsatte för tiden 7.12.2012–28.2.2014 en arbetsgrupp med bred bas i syfte att förbereda en översyn av lagstiftningen inom dagvården. En förberedande grupp hade i uppgift att stödja den egentliga arbetsgruppen för en översyn av lagstiftningen. Den förstnämnda gruppens uppgift var att bistå med en sammanställning och en analys av forsknings- och utvärderingsdata samt att beskriva förändringstrenderna och riktlinjerna inom verksamhetsmiljön nationellt och internationellt. Utgående från dessa var syftet att lägga fram förslag för arbetsgruppen. Rapporten ” <i>Småbarnspedagogikens historia, nuläge och utvecklingens riktlinjer. Bakgrundsmaterial som har tagits fram för att stödja arbetsgruppen som förbereder lagstiftningen inom småbarnspedagogiken</i> ” är bakgrundsmaterial, som den förberedande gruppen har producerat och fokuserar på småbarnspedagogikens historia, nuläge och riktlinjer för utvecklingen. Den består av en egentlig del och två bilagor. Rapporten har skrivits av undervisningsrådet Kirsi Alila, konsultativa tjänstemannen Tarja Kahiluoto, regeringsrådet Hanna-Mari Pekuri och undervisningsrådet Minna Polvinen på undervisnings- och kulturministeriet samt professor Eila Estola på Uleåborgs universitet, docent Jarmo Kinos på Åbo universitet och ped. kand. Mervi Eskelinen, den sistnämnda i form av uppdragsavtal. Rapportens bilaga ” <i>Småbarnspedagogiken i ljuset av statistiskt material</i> ”, innehåller statistik bl.a. om barnen i dagvården, barnens vårdtider, kostnaderna för och personalen inom dagvården, barnfamiljerna i Finland samt om arbetslivet och sysselsättningen. Reetta Laaksonen, som är expert inom småbarnspedagogik på Institutet för hälsa och välfärd, och översynsinspektör Kirsi Lamberg på undervisnings- och kulturministeriet har sammanställt avsnittet om statistik. Den andra bilagan ” <i>Forskning om småbarnspedagogiken nationellt och internationellt på 2000-talet</i> ” innehåller temavisa sammanställningar och sammandrag om småbarnspedagogiken. Materialbaserade teman är småbarnspedagogiken som en samhällelig och institutionell serviceform, barnet inom småbarnspedagogiken, personalen inom småbarnspedagogiken, ledarskap och kvalitet, partnerskap inom uppfostran, småbarnspedagogikens innehåll, förskoleundervisningen och övergångarna, småbarnspedagogik för barn i behov av särskilt stöd och mångkulturalism. Det nationella forskningsavsnittet har i form av uppdragsavtal sammanställts av ped. kand. Mervi Eskelinen. Det internationella forskningsavsnittet har sammanställts av Eila Estola, professor inom småbarnspedagogik vid Uleåborgs universitet, i samarbete med magisterstuderande inom området. Forskningsrapporten har sammanställts av undervisningsrådet Kirsi Alila, ped. kand. Mervi Eskelinen och professor Eila Estola. Rapporten utmynnar i riktlinjer och åtgärdsförslag för utvecklande av småbarnspedagogiken med beaktande av det tidigare och nuvarande läget samt då man beaktar statistiskt och forskningsbaserat material. Förslaget är att barnets intressen ligger i fokus när lagstiftningen inom småbarnspedagogiken ses över. Den bakomliggande ideologin inom småbarnspedagogiken, dess kontext och uppgifter kräver en ny definiering i samband med lagberedningen. Därtill föreslås ett klarläggande och en definition av styrfunktionen inom småbarnspedagogiken samt utvecklande av personalen och dess kunnsande. Gruppen vill lyfta fram en hög kvalitet inom småbarnspedagogiken som en ledstjärna i arbetet och ser gärna att forskningsbaserad kunskap utnyttjas bättre än idag inom beslutsfattandet. Ett annat förslag är att kunskapsproduktionen inom småbarnspedagogiken blir mer planerlig och att tjänsterna inom småbarnspedagogiken blir mer mångsidiga.			
<b>Nyckelord:</b> småbarnspedagogik, lagstiftning, utvecklingsarbete			
<b>Seriens namn och nummer</b> Undervisnings- och kulturministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2014:12		<b>ISSN-L</b> 1799-0327 1799-0335 (Online)	<b>ISBN</b> 978-952-263-266-1 (PDF)
<b>Sidoantal</b> 222	<b>Språk</b> finska	<b>Pris</b>	<b>Sekretessgrad</b> offentlig
<b>Distribution</b> -		<b>Förlag</b> Undervisnings- och kulturministeriet	

## Sisältö

	<b>Johdanto</b>	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan</b>	<b>8</b>
	1.1 Päivähoitojärjestelmän kehittyminen	8
	1.1.1 Päivähoitojärjestelmän synty ja rakentuminen	8
	1.1.2 Ohjausjärjestelmän ja ohjauksen kehitys	9
	1.2 Päivähoidon yhteiskunnalliset tehtävät ja niiden painottuminen eri aikoina	11
	1.3 Päivähoitoa koskevan lainsäädännön kehitys	12
	1.4 Päivähoidon, varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen käsitteiden kehitys	14
	1.5 Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen lähihistorian kehityslinjojen kiteytys	15
	1.5.1 Ideologisia ja valtiotason kehityslinjoja	16
	1.5.2 Henkilöstöä koskevia koulutuspolitiikan kehityslinjoja	17
	1.5.3 Päivähoitojärjestelmän kehityslinjoja	18
	1.5.4 Ammattirakenteeseen ja henkilöstöön liittyviä kehityslinjoja	19
	1.5.5 Varhaiskasvatuksen käytäntöön ja pedagogiikkaan liittyviä kehityslinjoja	19
	Lähteet	20
<b>2</b>	<b>Varhaiskasvatuksen nykytilan kuvaus</b>	<b>22</b>
	2.1 Varhaiskasvatuksen lainsäädännöllinen viitekehys	22
	2.1.1 Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksia koskeva yleissopimus	22
	2.1.2 Perustuslaki	23
	2.1.3 Laki ja asetus lasten päivähoidosta	25
	2.1.4 Sovellettava sosiaalihuollon lainsäädäntö	26
	2.2 Varhaiskasvatuksen ohjaus ja kehittäminen	27
	2.2.1 Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä valtionhallinnossa	27
	2.2.2 Varhaiskasvatuksen alueellinen ja valtakunnallinen kehittäminen	31
	2.3 Päivähoidon rahoitus ja asiakasmaksut	33
	2.3.1 Päivähoidon rahoitus	33
	2.3.2 Kunnallisen päivähoidon asiakasmaksut	33
	2.4 Varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmä	34
	2.4.1 Palvelujärjestelmä	34
	2.4.2 Lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuki sekä joustava hoitoraha	35
	2.4.3 Yksityinen päivähoito	36

2.4.4	Henkilöstön kelpoisuudet, rakenne ja mitoitus	37
2.4.5	Päivähoidossa olevat lapset	38
2.4.6	Varhaiskasvatus lapsiperheiden palveluiden kokonaisuudessa	38
2.5	Varhaiskasvatustoiminta	40
2.5.1	Varhaiskasvatuksen pedagogiikka	40
2.5.2	Erityinen tuki	40
2.5.3	Yhteistyö ja kasvatuskumppanuus varhaiskasvatuksessa	41
	Lähteet	42
	Lainsäädäntö	42
<b>3</b>	<b>Varhaiskasvatus Pohjoismaissa</b>	<b>44</b>
3.1	Varhaiskasvatus Ruotsissa	44
3.2	Varhaiskasvatus Norjassa	45
3.3	Varhaiskasvatus Tanskassa	47
3.4	Vertailevaa koontia pohjoismaisesta varhaiskasvatuksesta	48
<b>4</b>	<b>Katsaus kansainväliseen kehitykseen varhaiskasvatuksessa</b>	<b>49</b>
4.1	Varhaiskasvatus ja EU	49
4.2	Varhaiskasvatus osana OECD:n toimintaa	52
	Lähteet	53
<b>5</b>	<b>Yhteenvetoa: varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntalinjat</b>	<b>54</b>
	<b>Liiteosa 1. Varhaiskasvatus tilastojen valossa. Koonti tilastotiedosta varhaiskasvatusta koskevaan lainsäädännön valmisteluun</b>	<b>59</b>
	<b>Liiteosa 2. Katsaus kotimaiseen ja kansainväliseen varhaiskasvatuksen tutkimukseen 2000-luvulla</b>	<b>137</b>



# Johdanto

Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelman (22.6.2011) mukaan säädetään laki varhaiskasvatuksesta. Opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanut 7.12.2012 laajapohjaisen työryhmän valmistelevaan päivähoitoa koskevien säädösten uudistamista. Työryhmän toimikausi päättyy 28.2.2014. Työryhmän tehtävänä on valmistella hallitusohjelman mukaisesti päivähoitoa koskevat säädösehdotukset sekä arvioida esitysten taloudelliset ja yhteiskunnalliset sekä muut vaikutukset.

Lakia valmistelevan työryhmän tulee ottaa huomioon säädösehdotusten valmistelussa muun muassa hallitusohjelman asiaan liittyvät tavoitteet, päivähoidon kokonaisuus, käytettävissä oleva tutkimus- ja arviointitieto sekä kansallisen ja kansainvälisen toimintaympäristön muutokset ja kehityssuunnat. Esitys tulee valmistella valtion talouden kehysten puitteissa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanut varsinaisen työryhmän tueksi valmisteluryhmän, jonka tehtävänä on koota ja analysoida työryhmän käyttöön tutkimus- ja arviointitietoa sekä kuvata kansallisen ja kansainvälisen toimintaympäristön muutos- ja kehityssuuntia sekä näiden pohjalta tehdä ehdotuksia työryhmälle.

Valmisteluryhmän puheenjohtajana on toiminut yleissivistävän vastuualueen johtaja Jari Rajanen ja jäseninä opetusneuvos Kirsi Alila, neuvotteleva virkamies Tarja Kahiluoto ja hallitusneuvos Hanna-Mari Pekuri opetus- ja kulttuuriministeriöstä. Lisäksi valmisteluryhmään ovat jäseninä kuuluneet professori Eila Estola Oulun yliopistosta ja lehtori Jarmo Kinos Turun yliopistosta sekä yksikön päällikkö Päivi Lindberg Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitokselta.

Raportti ”*Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat*” on valmisteluryhmän tuottama tausta-aineisto lakia valmistelevan työryhmän työn tueksi. Raportti muodostuu varsinaisesta osasta ja sen kahdesta liiteosasta. Varsinaisessa raportissa on kuvattu tiivistetysti varhaiskasvatuksen ja päivähoidon historiaa, nykytilaa ja tulevaisuuden kehittämisen suuntia. Ensimmäiseen liiteosaan on koottu päivähoitoon ja varhaiskasvatukseen liittyviä keskeisiä tilastoja. Toisesta liiteosasta löytyvät kansallista ja kansainvälistä varhaiskasvatustutkimusta koskevat koonnit, joissa on huomioitu pääosin 2000-luvulla tehty tutkimus. Raportin lukujen kirjoittamisesta vastaavat henkilöt on mainittu kunkin luvun yhteydessä.

# 1 Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan<sup>1</sup>

Päivähoitojärjestelmän kehitys nykyiseen muotoonsa on ollut pitkä prosessi. Sen muotoutumiseen ovat vaikuttaneet erilaiset yhteiskunnalliset ja ideologiset muutokset, joita myös lainsäädäntö ja sen muutokset luonnollisesti heijastavat. Tässä luvussa esitellään päivähoitojärjestelmän kehittyminen yhteiskunnallisen kehityksen osana, päivähoitolainsäädännön kehittyminen, varhaiskasvatus ja esiopetus -käsitteiden muotoutuminen sekä kootaan yhteen keskeiset varhaiskasvatuksen ja päivähoidon lähihistorian muutostrendit ja haasteet.

## 1.1 Päivähoitojärjestelmän kehittyminen

### 1.1.1 Päivähoitojärjestelmän synty ja rakentuminen

Suomalaisen päivähoidon ja varhaiskasvatuksen varhaiset juuret ulottuvat teollistumiseen ja kansakoulujärjestelmän synnyn vaiheisiin. Varsinainen päivähoidon palvelujärjestelmän syntyhistoria sijoittuu Suomessa sotien jälkeiseen kauteen, yhteiskunnan jälleenrakentamiseen ja hyvinvointivaltion perusedellytysten rakentamiseen. Suomi eli sotien jälkeisenä aikana voimakasta yhteiskuntarakenteen muutoksen jälkeistä aikaa. Muutosprosessin myötä maatalous menetti keskeisen aseman työllistäjänä, perheet muuttivat enenevässä määrin maalta kaupunkeihin ja naiset menivät kodin ulkopuolelle töihin muun muassa laajenevan palveluelinkeinon piiriin. Syntyi tarve ja pula päivähoitopaikoista erityisesti Etelä-Suomen suurissa kaupungeissa.

Tähän yhteiskunnalliseen tilanteeseen alkoi rakentua päivähoitojärjestelmä. Päivähoidosta tuli yksi keskeinen yhteiskuntapolitiikan keino järjestää suomalaisen yhteiskunnan oloja tarkoituksenmukaisesti muuttuneessa historiallisessa tilanteessa. Päivähoitopalvelun syntymisen ideologia on ollut vahvasti työvoima- ja sosiaalipoliittinen, myös lastensuojellinen. Vastatessaan etenkin työvoimapolitiikan tarpeisiin, päivähoitojärjestelmän syntyminen vaikutti yhteiskunnan talouskasvuun, erityisesti naisten työhön osallistumiseen ja opiskelumahdollisuuksien luomiseen.

Nykyisen muotoisena päivähoitojärjestelmän luominen alkoi periaatteessa vasta lasten päivähoitosta annetun lain (36/1973) tultua voimaan 1973. Komitean mietintö toi esiin vuonna 1980, että päivähoito ei saisi olla työvoimapolitiittisten suhdanteiden heiteltävänä. Tutkimusten mukaan näyttää kuitenkin siltä, että määrällinen kehitys ja työvoimapolitiittiset argumentit ovat edelleen vallitsevana palvelujen laadusta tai palvelujärjestelmän

---

<sup>1</sup> Luvun 1 kirjoittamisesta ovat vastanneet Kirsi Alila ja Jarmo Kinos.

kehittämisestä puhuttaessa. Määrän vallitsevuutta 1970-, 1980- ja myös 1990-luvun keskustelussa voisi kuvata pääministeri Harri Holkerin hallituksessa vuosina 1987–1990 sosiaaliministerinä toimineen Tarja Halosen sanoin: ”Päivähoidossa määrä on laatua niin kauan kuin määrästä on pulaa”.

Viimeisen reilun kymmenen vuoden aikana palvelujärjestelmän sisään on kunnallisten palvelujen rinnalle rakentunut myös yksityisten ja erikoistuneiden päivähoitopalvelujen (päiväkodit ja perhepäivähoito) markkinat. Tämä kehitys indikoi pohjoismaisen hyvinvointimallin rinnalle 1990-luvulta alkaen muodostuneesta uusliberalistisesta ajattelusta.

### 1.1.2 Ohjausjärjestelmän ja ohjauksen kehitys

Sosiaalihuolto ja myöhemmin sosiaali- ja terveydenhuolto ovat olleet pitkään, lähes vuosisadan suomalaisen päivähoidon ja varhaiskasvatuksen hallinnollinen sijaintipaikka valtionhallinnossa. Sosiaalihuolto on antanut päivähoidolle toimintakontekstin ideologisesti, lainsäädännöllisesti sekä ohjauksellisesti. Sosiaalihuollon vaiheet, jotka koskevat vahvasti myös päivähoitoa, ovat kulkeneet *paikallisen sosiaalihuollon kaudesta* (1954–1960-luku) *valtiollisesti johdettuun hyvinvointipalvelujen rakentamisen kauteen* (1970–1993). Paikallisen sosiaalihuollon kauteen kuuluvat olennaisina elementteinä Suomen sodanjälkeinen jälleenrakentaminen ja hyvinvointivaltion perusedellytysten luominen. Tuolloin kehitettiin muun muassa lapsilisäjärjestelmää (1948), kansaeläkeuudistusta (1956) ja työttömyysturvaa. Lisääntyvä kaupungistuminen ja muuttoliike toivat mukanaan yhteiskunnallista murrosta; perherakenteet kokivat muutoksia ja naisten työskentely kodin ulkopuolella lisääntyi. Tämä edellytti päivähoitojärjestelmän kehittämistä.

Hyvinvointipalvelujen rakentamisen kausi linkittyy voimakkaasti universalismin ideologiaan eli palvelujen järjestämiseen kaikille niiden tarpeessa oleville henkilön sosioekonomisesta asemasta huolimatta. Päivähoitolaki edustaa tällaista ajattelua parhaimmillaan, mutta universalismi jäi aluksi enemmänkin tavoitteeksi, koska päivähoitopaikat myönnettiin sosiaalisin perustein. Päivähoitolaki loi kuitenkin pohjaa universaalien julkisten palvelujen voimakkaalle laajentumiselle seuraavina vuosikymmeninä. Päivähoitojärjestelmästä kehittyi keskeinen osa pohjoismaista hyvinvointivaltiota ja sen universaalista sosiaalipalvelua subjektiivisine päivähoito-oikeuksineen. Aikakaudelle tyypillistä oli valtion vahva rooli normiohjauksessa ja sen tukena resurssiohjaamisessa. Valtio ohjasi ja kohdensi resursseja palvelujärjestelmän rakentamiseen ja päivähoitopaikkojen määrälliseen lisäämiseen.

Viimeaikaisina sosiaalihuollon ohjauksellisina vaiheina voidaan pitää tarkkarajaisesti 1993 alkanutta *informaatio-ohjauksen* ja 2000-luvun alussa muodostunutta *ohjelmaohjaamisen vaihetta*. Informaatio-ohjaus syntyi, kun valtionhallinnon tiukka normiohjaus purkautui ja kunnallinen itsehallinto korostui ja vahvistui. Valtio alkoi ohjata normien sijaan vahvemmin informaatiolla, jakamalla tietoa. Informaatio-ohjauksen aikakauden alkuun sijoittuu yhteiskunnallisena tilanteena taloudellinen lama, johon siis ajoittuvat valtionhallinnon normiohjauksen väheneminen ja rahoituksen karsiminen sekä kuntien autonomian lisääntyminen. Lisäksi informaatio-ohjauksen myötä keskusvirastoja (kuten Sosiaali- ja terveyshallitus) lakkautettiin ja uudenlaisia informaatio-ohjaukseen, kuten Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus eli Stakes, keskittyviä laitoksia perustettiin. Ohjelmaohjaaminen on pyrkinyt kansallisten ohjelmien kautta keskittymään yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen ja niiden yhteiseen toimeenpanoon. Tästä hyvänä esimerkkinä on kansallinen sosiaali- ja terveydenhuollon kehittämisohjelma. KASTE-ohjelmaksi nimetty ohjelmaohjauksen mekanismi pyrkii toimimaan hallitusohjelman tavoitteiden täsmentäjänä ja toteuttajana sosiaali- ja terveydenhuollossa.

Päivähoidon ohjauksen voidaan sanoa kehittyneen 1970-luvun tiukasta ja hierarkialtaan selkeäpiirteisestä normi- ja resurssiohjauksesta kunnallista autonomiaa korostavaan ja tietoa välittävään informaatio- ja ohjelmaohjaamiseen. Keskeistä ohjauksen muutoksissa on ollut valtion ja kuntien välinen suhde ja niiden aiheuttamat muutokset ohjauksen tapoihin ja menetelmiin.

Normiohjaukseen perustuvassa ohjauksessa 1970- ja 1980-luvuilla virastot olivat hierarkisesti rakentuneet sosiaali- ja terveysministeriöön, sosiaalihallitukseen, lääninhallitukseen ja kuntasektoriin. Aikakautta voi kuvata *vahvaksi valtiojohtoisuuden ja päivähoitopalvelujen määrällisen rakentamisen* ajaksi.

Päivähoitolain ja -asetuksen voimaan tultua lainsäädännön sisältöä ohjattiin 1970- ja 1980-luvuilla kuntiin suunnatuilla Sosiaalihallituksen normien asemassa olevin yleiskirjein ja erilaisin oppain. Keskeisiä ohjausasiakirjoja olivat Iloiset toimintatuokit (1975) sekä alle ja yli 3-vuotiaiden lasten päivähoitosuunnitelmat (1986 ja 1988). Myös Kasvatustavoitekomitean mietintö vuodelta 1980 oli merkittävä ohjausasiakirja, vaikka sen asema ei normiasiakirjana ollutkaan selkeä. Lääninhallitukset valvoivat kuntien toimintaa. Kunnat puolestaan laativat kuntakohtaisia päivähoidon viisivuotissuunnitelmia Sosiaalihallituksen puitesuunnitelmien pohjalta. Aikakautta voi kuvata myös *suunnittelun vuosikymmeniksi*. Sosiaalihuoltolain ja -asetuksen sekä sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtionosuudesta annetun lain (677/1982) tultua voimaan vuonna 1982 päivähoitosuunnitelmia ei enää laadittu. Vuonna 1984 toteutui suunnittelu- ja valtionosuusjärjestelmäuudistus Valtava. Sosiaali- ja terveydenhuollon valtakunnallisista vuosittaisista suunnitelmista siirryttiin vuonna 1998 sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelmiin (TATO) vuoden 1998 valtionavustuslainsäädännön uudistuksen myötä.

Normi- ja resurssiohjaus purkautui 1990-luvun alussa valtionosuusuudistuksen (733/1992) myötä ja ohjausjärjestelmää ja -tapoja uudistettiin. Keskusvirastoja lakkautettiin ja kunnille tuli lisää autonomiaa. Informaatio-ohjaus alkoi muodostua. Vaihetta voidaan kutsua varhaiskasvatuksen osalta *kuntien autonomian lisääntymisen ja informaatio-ohjauksen aikakaudeksi*. Aikakautta on kuvattu myös valtion vetäytymisen vaiheeksi tai toisaalta ohjauksettomaksi, ohjauksellisen tyhjiön syntyminen aikakaudeksi, koska informaatio-ohjaus haki paikkaansa ohjausjärjestelmässä eikä ollut muodostunut vielä vahvaksi ohjausinstrumentiksi vähentyvän normiohjauksen tilalle.

Lääninhallitukset ja niiden päivähoitoa koskevat ohjaustehtävät säilyivät, vaikka osana aluehallintouudistusta lääninhallitusten määrää vähennettiin kuuteen. Sosiaalihallituksen tilalle rakentui vuonna 1991 Sosiaali- ja terveyshallitus (Sosiaalihallitus ja Lääkintöhallitus yhdistettiin) ja vain vuotta myöhemmin vuonna 1992 Stakes eli Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Stakesissa oli oma varhaiskasvatuksen tiimi informaatio-ohjauksen tehtävää toteuttamassa. Informaatio-ohjauksen aikakaudella kehitettiin varhaiskasvatusta muun muassa laatuhankeiden kautta (Valoa I ja II) ja kehittämällä Varttua, varhaiskasvatuksen sähköinen tietoportaali.

Päivähoidon politiikkaohjauksen kaksitahoisuuden aika alkaa, kun vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua annettava esiopetus määritellään vuonna 1998 perusopetuslain uudistuksessa osaksi opetusministeriön toimialaa. Muilta osin ohjaavana ministeriönä toimi sosiaali- ja terveysministeriö. Tästä *kaksinapaisuudesta ja ohjauksen hajaantumisesta* on esittänyt kritiikkiä muun muassa OECD Suomea koskevissa arvioinneissaan. Vuonna 2000 julkaistiin Opetushallituksen toimesta kuntia velvoittavana asiakirjana Esiopetus suunnitelman perusteet, jota on uudistettu vuosina 2003 ja 2009.

Varhaiskasvatustyöryhmän raportti vuonna 1999 antoi yhteenvedon päivähoidon kehityksestä 1990-luvulla ja toisaalta loi suunnan 2000-luvun varhaiskasvatuspolitiikalle. Var-

haiskasvatuksen, kuten muunkin sosiaalihuollon ohjauksessa siirryttiin 2000-luvulla *valtakunnallisiin ohjelmiin kehittämisen linjaajana ja suuntaajana*. Tätä aikakautta kuvaavat valtioneuvoston periaatepäätöksenä annettu Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset ilmestyy vuonna 2002 ja sen jälkeen Stakesin julkaisemana vuonna 2003 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu). Linjausasiakirjaan oli koottu suomalaisen varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen painopistealueet. Vasun tavoitteena on ollut edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, ohjata sisällöllistä kehittämistä ja luoda edellytyksiä laadun kehittämiseksi. Ohjausluonteeltaan informaatio-ohjaavaa asiakirjaa, Vasua uudistettiin vuonna 2005.

Yhteenvedon voidaan todeta, että päivähoitoa koskevassa valtionhallinnon ohjausjärjestelmässä on tapahtunut historiallisesti viimeisen viiden vuosikymmenen aikana useita muutoksia. Ohjausjärjestelmän näkökulmasta suuri muutos on tapahtunut, kun päivähoito ja varhaiskasvatus ovat siirtyneet sosiaalipalvelusta osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää valtionhallinnon ohjauksen siirryttyä vuoden 2013 alusta sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön. Kunnat ovat tehneet autonomisia hallinnonalaratkaisujaan jo vuodesta 2003 ja kunnallinen trendi on vahvasti ollut siirtyminen hallinnossa opetus- ja/tai sivistystoimen yhteyteen. Vuoden 2012 kesällä 67 % kunnista (214 kuntaa) hallinnoi päivähoitoa sivistystoimessa.

## **1.2 Päivähoidon yhteiskunnalliset tehtävät ja niiden painottuminen eri aikoina**

Päivähoidolle on suuntautunut monenlaisia tehtäviä, aivan päivähoitoon kehittämisen alusta alkaen. Nämä tehtävät ovat painottuneet yhteiskunnallisessa keskustelussa eri aikoina eri tavoin. Tehtävät myös kietoutuvat toisiinsa, mutta antavat selkeästi erilaisen lähestymistavan tarkastella päivähoitopalvelun tarkoitusta, tavoitteita ja tehtäviä yhteiskunnassa.

Usein puhutaan päivähoitoon *sosiaalipoliittisesta tehtävästä*, jonka mukaan päivähoitoon tärkeä tavoite on tukea muiden lapsi- ja perhepalvelujen kanssa yhteistyössä lapsiperheitä. Sosiaalipoliittinen tehtävä korostaa myös päivähoitoa palveluna, jonka keskiössä on toimia tukitoimena lastensuojelulle. *Tasa-arvoon edistävä tehtävä* on kaksitahoinen. Ensinnäkin tehtävänä on mahdollistaa naisten ja miesten tasa-arvoinen osallistuminen työelämään ja opiskeluun. Toiseksi tasa-arvoa edistävän tehtävän osalta päivähoitoon tavoite on ennaltaehkäistä lapsen oppimisvaikeuksien syntymistä ja tasoittaa kehityksellisiä ja sosiaalisista taustoista johtuvia eroja. *Lapsipoliittisen päivähoitoon tehtävän* tavoitteena on turvata lapsuus tarjoamalla jokaiselle lapselle mahdollisuus iän ja kehitystason mukaiseen toimintaan, oppimiseen, lepoon ja virkistykseen.

Päivähoidon *perhepoliittisen tehtävän* kautta päivähoitoon tehtäväksi nähdään tukea perheen kanssa lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä sekä oppimista. Perhepoliittisena tehtävänä on myös tukea perheitä heidän kasvatustehtävässään ja mahdollistaa työn ja perheen yhteensovittaminen. *Työvoimapolitiittinen tehtävä* korostaa päivähoitoon tehtävänä sitä, että päivähoitoon tulee tarjota vanhempien työssäolon ja opiskelun ajaksi lapsille turvallinen ympäristö. Päivähoidolla on myös *koulutuspoliittinen tehtävä* yhteiskunnassa. Tämän tehtävän mukaan jokaista lasta tulee ohjata oppimaan ja turvata oikeus oppimiseen sekä omien oppimismahdollisuuksien kehittämiseen.

Kun päivähoito järjestelmänä vastasi ja sitä kehitettiin pääasiassa talous- ja sosiaalipolitiikan näkökulmista, varhaiskasvatus koulutuspolitiikkaan kuuluvana jäi paljolti toissijaiseksi kehittämiskohteeksi. Osaltaan tähän vaikutti 1970-luvun peruskoulu-uudistus,

joka veti koulutuspolitiikan ja opetushallinnon mielenkiinnon ja resurssit puoleensa, eikä sosiaalihuollon pääintressinä ollut kehittää päivähoitojärjestelmän toiminnallista ja sisällöllistä osaa, pedagogiikkaa. Näin koulutuspolitiikan keskeinen tavoite ja sisältö – oikeus koulutukseen ja sivistykseen – jäi pienimpien lasten kohdalla syrjään lähes 30–40 vuodeksi. Edelleenkin päivähoitolaista nouseva päivähoidon subjektiivinen oikeus on vanhemman oikeus, ei lapsen oikeus varhaiskasvatukseen. Pedagogiikan kehitys ei ole ollut johdonmukaista, koska selkeää otetta ja näkemystä ei ole ollut siitä mihin suuntaan ja miten pienimpien lasten kasvatusta ja opetusta tulisi kehittää.

Yhteenvetona päivähoiton tehtävistä voi todeta, että eniten tilaa yhteiskunnallisessa keskustelussa ovat saaneet päivähoiton työvoima-, sosiaali- ja perhepoliittiset tehtävät. Vähemmän keskustelussa esillä ovat olleet lapsi-, koulutus- ja tasa-arvopoliittiset tehtävät. Varhaiskasvatuksen sisäinen pedagogiikan kehittämistehtävä ei ole rinnastettavissa samantasoisena muihin päivähoiton yhteiskunnallisiin tehtäviin, se on kuitenkin merkittävässä roolissa varhaiskasvatuksen kehittämisen näkökulmasta. Pedagogiikan kehittämistehtävän tarkoituksena on, että varhaiskasvatuksen henkilöstö pyrkii jatkuvasti parantamaan kasvatuksen laatua arvioimalla ja kehittämällä omaa työtään ja toimintatapojaan. Sisäistä pedagogiikan kehittämistehtävää toteutetaan eritasoisten varhaiskasvatuksen toimijoiden keskuudessa huomioiden mm. koulutuspoliittiset tehtävät, joita instituutioille on asetettu. Tästä esimerkkinä voi mainita vuodesta 2003 alkaneen varhaiskasvatussuunnitelmien kehittämisen.

### 1.3 Päivähoitoa koskevan lainsäädännön kehitys

Päivähoitoa ohjasi lainsäädännöllisesti *Köyhäinhoitolaki* (1922) vuodesta 1923 alkaen. Lain nojalla köyhäinhoito kohdistettiin muun muassa (mieli)sairaisiin, avun tarpeessa oleviin henkilöihin, sokeisiin, kuuromykkiin, raajarikkoihin, kaatuvatautisiin ja tylsämielisiin. Lastentarhat olivat vuodesta 1917 alkaen kouluhallituksen kansaopetuksen osaston alaisuudessa ja saivat toimintaansa valtionapua. Muutamaa vuotta myöhemmin, vuonna 1924 tapahtui hallinnollinen siirto, jossa lastensuojelulliset asiat siirtyivät kouluhallinnon valvonnan piiristä sosiaaliministeriön alaisuuteen. Vuonna 1927 astui voimaan *laki lastentarhain valtionavusta*, joka muodosti yksityisille ja vuodesta 1919 perustetuille kunnallisille laitoksille valtionapua koskevan normituksen. Tuolloin lainsäädäntö koski yksikkökohtaisesti laitoksia, kun taas päivähoitolain tultua voimaan säädöspohja muuttui kuntakohtaiseksi.

Vuonna 1936 astui voimaan *lastensuojelulaki*, johon oli liitetty myös päivähoitoa koskevat säännökset. Päivähoito rakentui tällöin vahvasti lastensuojelullisesta näkökulmasta. Tämä lastensuojelullinen konteksti toimi päivähoiton taustalainsäädäntönä ja viitekehyksenä lähes 40 vuotta. Tuon ajan sisällä päivähoitolakia luotiin lähes neljännesvuosisadan ajan kunnes laki ja asetus päivähoidosta astuivat voimaan 1.4.1973.

Päivähoitoa koskevan lainsäädännön voimaantulo ei kuitenkaan häivyttänyt vahvaa sosiaalihuollollista näkökulmaa. Tämä siitä huolimatta, että lainsäädäntö loi kunnallisen päivähoitojärjestelmän, joka oli yhtenäinen ja kokonaisuudeltaan selkeä sekä eri toimintamuotoja tasavertaisena käsittelevä säädöskokonaisuus. Päivähoito -käsitteen käyttö lainsäädännössä ja sääntelyn lähtökohdat korostivat palvelun hoidollista ja sosiaalihuollollista aspektia jättäen kasvatuksellisen aspektin taka-alalle. Päivähoito oli muovaantunut *köyhäinhoidosta lastensuojelun kautta sosiaalipalveluksi*. Päivähoitolaki toi kuitenkin rakentuvan hyvinvointipalvelun universaalisuusnäkökulman päivähoitoon.

Päivähoitolakia ja -asetusta on muovattu sen 40-vuotisen historian aikana useasti, vuoden 2012 kesään (30.7.2012) mennessä yhteensä 55 kertaa. Päivähoitolain ja asetuksen voimaan tulosta lähtien voidaan näiden säädösten erilaisia muovaantumisen

reformiaaltoja ja keskeisiä uudistuksia. Vuosia 1967–1972 voidaan pitää *päivähoitolain syntymisenä*, joka loi säädöspohjan palvelujärjestelmän kehittämiseksi. Toinen reformiaalto sijoittuu vuosiin 1984–1996, jolloin päivähoitolakiin lisättiin säännökset *subjektiivisesta oikeudesta*, ensin alle 3-vuotiaiden lasten vanhemmille vuonna 1990 ja kaikille alle kouluikäisten lasten vanhemmille kuusi vuotta myöhemmin, vuonna 1996. Reformina tämä tarkoitti tarveharkintaisen päivähoidon muuttumista subjektiiviseksi oikeudeksi.

Ennen subjektiivisten oikeuksien säätämistä päivähoitolakiin oli jo lisätty vuonna 1983 parlamentaarisesti kootun Kasvatustavoitekomitean mietinnön (KoM 1980:31) työn johdosta niin kutsuttu ”*kasvatustavoitepykälä*” (2 a §). Komitea laati tehtäväksi antonsa mukaisesti ehdotukset päivähoidon yleisiksi kasvatustavoitteiksi ja päivähoitotoiminnan sisällön yleisperiaatteista, suunnittelusta ja niiden toteuttamisesta, jotka sitten vaikuttivat myös lainsäädäntöön. Kasvatustavoitesäännöksen myötä päivähoidon kasvatuksellinen tehtävä ja painotus vahvistuivat sosiaalihuollon toimintaympäristössä.

Tämän reformijakson sisään ajoittuu myös asetusmuutos vuodelta 1992, jossa määriteltiin kasvattajien ja lasten välistä suhdetta niin kutsutun suhdeluvun kautta. Ennen tätä lasten ja aikuisten määrän sääntely perustui 1970- ja 1980-luvuilla päiväkotien enimmäisryhmäkokojen määrittelyyn. Ajallisesti tämän reformiaallon reuna-alueille sijoittuu kotihoidon tuen (1985) ja yksityisen hoidon tuen lainsäädäntöjen (1996) linkittyminen päivähoitoa koskevaan sääntelyyn. Kotihoidon tuki tuli vaihteittain voimaan niin, että se koski vuodesta 1990 alkaen kaikkia alle 3-vuotiaita. Kotihoidon tukea ja yksityisen hoidon tukea koskeva sääntely määritteli ne vaihtoehtoisiksi palveluiksi kunnalliselle päivähoitolle ja täten vanhemmille muodostui mahdollisuus valita lapsilleen kotihoito, yksityinen hoito tai kunnallinen päivähoito.

*Esiopetuksen rakentuminen* osaksi perusopetusta koskevaa lakia vuonna 1998 muodostaa kolmannen reformin yhdessä vuonna 2000 Opetushallituksen toimesta ilmestyneen esiopetussuunnitelman perusteet -asiakirjan kanssa. Päivähoitolakiin lisättiin esiopetukseen liittyen säännöksiä vuonna 1999. Nämä säännökset koskivat päivähoitosäädösten koskemista päivähoidossa järjestettävään esiopetukseen ja myös siihen, että päivähoidossa olevalla lapsella on oikeus esiopetukseen. Vastaavanlainen säännös lisättiin myös perusopetuslakiin. Kolmannen reformin yksi tärkeä säädösmuutos oli vuonna 2006 lakiin lisätty säännös erityislastentarhanopettajapalvelujen saatavuudesta suhteessa kunnassa esiintyvään tarpeeseen.

Päivähoitolain ja -asetuksen on todettu monien tahojen toimesta olevan selkeästi uudistamisen tarpeessa. Nykyinen lainsäädäntö ei vastaa yhteiskunnallisen toimintaympäristön vaatimuksia enää lähtökohdiltaan tai sisällöltään. Myös oikeusoppineet ovat nostaneet esiin kritiikkiä nykyisen lain sisältöön. Lakia pidetään heikkona säädösten muotoilussa ja tulkinnanvaraisuudessa ja moniselitteisyydessä. Nykyisessä päivähoitolaissa ei myöskään säännellä lapsen asemasta tai lapsen tarpeista ja oikeuksista. Edelleen sääntely on vähäistä lapsen vanhempien, huoltajien asemaan liittyen. Selkeinä heikkouksina pidetään myös sääntelyä koskien vuorohoitoa, erityistä tukea tarvitsevan lapsen osalta sekä päivähoidon viranomaisyhteistyöhön liittyen.

Neljäntenä ja juuri nyt ajankohtaisena reformiaaltona voi pitää *päivähoidon ja varhaiskasvatuksen hallinnollista siirtoa* opetus- ja kulttuuriministeriöön vuoden 2013 alusta alkaen ja sen vaikutuksia lainsäädäntöön. Muutos on tarkoittanut konkreettisesti sitä, että päivähoito on lakannut olemasta sosiaalihuoltolain mukainen sosiaalipalvelu ja siirtynyt osaksi kasvatus- ja koulutuspalvelujen järjestelmää.

Uusimpaan reformiin sisältyy myös uuden lain valmistelutyö, joka on alkanut joulukuussa 2012 opetus- ja kulttuuriministeriössä. Uuden lain valmistelua on tehty jo useita vuosia muun muassa sosiaali- ja terveysministeriön alaisena toimineen varhaiskasvatuksen

neuvottelukunnan toimesta. Hallinnonalasiirtoon ja uuden lain valmisteluun kohdistuneet muutostarpeet ovat olleet esillä jo usean hallituksen aikana ennen nykyistä pääministeri Jyrki Kataisen hallitusta, muun muassa Matti Vanhasen toisen hallituksen ja Mari Kiviniemen hallituksen ohjelmissa. Uuden lain valmisteluun liittyy keskeisesti normiohjauksen modernisoiminen, mutta myös lainsäädännöllisten kytkösten purkaminen vielä toistaiseksi voimassa oleviin sosiaalipuolen säädöksiin.

## **1.4 Päivähoidon, varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen käsitteiden kehitys**

Päivähoito-käsite viittaa tilanteeseen, jossa vanhempien työpäivän tai opiskelun ajaksi lapselle on oltava paikka, jossa hänestä huolehditaan, häntä hoidetaan ja hoivataan. Hoito-käsitteellä viitataan semanttisesti lapsen ja hänestä huolehtivien aikuisten monimuotoiseen vuorovaikutukseen, jossa olennaista on huolenpito. Englanninkielessä suomalaista päivähoito-käsitettä on vastannut ”daycare”-termi. Suomalaiset päivähoitoon liittyvät käsitteet (lastentarha, lasten seimi) ovat saaneet vaikutteensa eurooppalaisesta ja erityisesti saksalaisesta kielestä ja kulttuurista.

Pohjoismaiseen hyvinvointivaltion päivähoitoon on vahvasti sisältynyt ajatus hoidon, kasvatuksen ja opetuksen eriytymättömästä ja toisiinsa kietoutuneesta kokonaisuudesta, niin kutsuttu educare-mallista. Lasten päivähoito kytkeytyy hoidollisen aspektinsa kautta käsitteellisesti olennaisesti varhaiskasvatus -käsitteeseen. Päivähoito käsitetään hoitojärjestelmää ja varhaiskasvatus päivähoiton sisältöä eli hoitoa, kasvatusta ja opetusta kuvaavaksi käsitteeksi. Päivähoitolaki (1973) määritteli päivähoiton muodoiksi päiväkodin, perhepäivähoidon ja leikkitoiminnan.

Varhaiskasvatus -käsitteen alkuperä Suomessa paikantuu 1970-luvun alkuun. Käsite otettiin viralliseen käyttöön Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean (1974) työn kuluessa. Komitean tehtäväksi annossa paria vuotta aiemmin oli vielä käytössä päivähoito-käsite. Tätä hieman aiemmin käsite oli opiskelijaliikkeen (Suomen lastentarhanopettajaksi opiskelevien liitto SLOL) epävirallisessa käytössä aivan 1970 -luvun alussa. Termi hahmottui englanninkielisen Early Childhood Education -käsitteen pohjalta.

Varhaiskasvatus määrittyi käytännön kasvatustyöksi, oppiaineeksi ja tieteenalaksi. Vielä 1980-luvulla varhaiskasvatuksella tarkoitettiin alle kouluikäisten parissa sekä kodeissa että kasvatusinstituutioissa tapahtuvaa kasvatus- ja opetustoimintaa. Nykyisin varhaiskasvatuksella viitataan useimmiten formaaliin, yhteiskunnan palvelujärjestelmän tarjoamaan ammatilliseen hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen. Muun muassa valtioneuvoston periaatepäätöksessä varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (STM 2002:9) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2003/56) tehtiin varhaiskasvatuksen määrittelyä.

Varhaiskasvatus omaksuttiin 1970-luvulla nopeasti lastentarhanopettajakoulutusten oppiaineeksi, joka muotoutui Fröbelin lastentarhaopin ja lastentarhatyön metodiikasta saaden vahvistusta kasvatustieteen osa-alueista ja psykologiatieteestä. Varhaiskasvatus nimisiä kursseja ja opintokokonaisuuksia alkoi olla 1980-luvulla myös lastenhoitaja- ja päivähoitajakoulutusten opetussuunnitelmissa. Varhaiskasvatuksella voidaan toisinaan viitata myös ikävuosiin 7–9, jolloin käsitteen piiriin luetaan kuuluvaksi myös koulun alimmat luokat ja varsinkin pienten koululaisten päivähoito. Joidenkin yliopistojen opettajakoulutusten opetussuunnitelmiin onkin vakiintunut varhais- ja alkukasvatuksen käsite tarkoittamaan varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen muodostamaa kokonaisuutta. Käsitteistö ei kuitenkaan näiltä osin ole yhtenäinen, muun muassa käsitettä esi- ja alkuopetus käytetään.



Omana erityisalueena varhaiskasvatuksessa on jo pitkään Suomessa ollut kuusivuotiaiden esiopetus, jonka varhaisvaiheet voidaan ulottaa aina 1800- ja 1900-lukujen vaihteeseen lastentarhojen välitysluokkiin (1891–1904), joiden tehtävänä oli opettaa lastentarhan kuusivuotiaille lapsille lukemista, kirjoittamista ja laskemista kouluun siirtymisen helpottamiseksi. Toinen esiopetuksen 'juuri' ajoittuu 1960-luvulle sosiaali- ja kouluhallinnon yhteistyönä toteuttamiin esikoulukokeiluihin. Esikoulukokeilut voidaan nähdä osana länsimaiden Sputnik-traumaa, jossa koko kansan koulutustasoa piti kohottaa tieteellis-teknisen kehityksen edistämiseksi Neuvostoliiton saavuttaman etumatkan kiinni kuromiseksi. Lakisääteinen esiopetus alkoi muotoutua kuitenkin vasta 1990-luvun alussa. Esiopetus tuli kunnille velvoittavaksi järjestää perusopetuslain (628/1998) muutoksen myötä 1.8.2001 alkaen. Esiopetussuunnitelmatyö seurasi lainsäädäntöä ja vuonna 2000 julkaistiin ensimmäinen esiopetussuunnitelma, joka oli normitasoisena määräys kaikille esiopetusta järjestävillä tahoille. Näin esiopetus linkittyi perusopetukseen ja siitä tuli kiinteä osa koulutusjärjestelmää.

Selvityshenkilöt ehdottivat raportissaan keväällä 2013 esiopetuksen muuttamista velvoittavaksi, koko 6-vuotiaiden ikäluokkaa koskevaksi oikeudeksi saada esiopetusta vuotta ennen koulunaloittamisikää. Hallituksen syksyllä 2013 antaman päätöksen rakennepoliittisen ohjelman toimeenpanosta mukaan esiopetus muutetaan velvoittavaksi lasten tasa-arvoisten oppimisvalmiuksien parantamiseksi peruskouluun siirryttäessä. Myös esiopetussuunnitelmaa ollaan parhaillaan uudistamassa Opetushallituksen toimesta osana perusopetuksen opetussuunnitelmaproessia. Uuden esiopetussuunnitelman on määrä astua voimaan vuonna 2016.

Myös muu varhaiskasvatus kehittyi 1990-luvulla harppauksin niin tutkimus- kuin tieteenalana. Varhaiskasvatus vakiintui yleisen kasvatustieteen osa-alueeksi 1990-luvun puolessa välissä, jolloin lastentarhanopettajakoulutus vakinaistettiin yliopistojen opettajan-koulutuslaitoksiin. Varhaiskasvatustiede näki päivänvalonsa Jyväskylän yliopistossa vuonna 2005. Näin varhaiskasvatustieteestä tuli neljäs itsenäinen kasvatustiede yleisen kasvatustieteen, aikuiskasvatustieteen ja erityispedagogiikan rinnalle. Muissa yliopistoissa varhaiskasvatus on edelleen osa yleistä kasvatustiedettä.

Päivähoidon, varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen keskeiset käsitteet ovat muovautuneet suomalaisen yhteiskunnan ja sosiaali- ja terveydenhuollon sekä toisaalta lähinnä esiopetuksen osalta koulutusjärjestelmän muutoksen kontekstissa. Käsitteiden kehitykseen on vaikuttanut myös kansainvälisen näkökulman lisääntyminen ja laajeneminen. Uuden varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamisen kynnyksellä on jälleen oleellista pohtia näiden keskeisten käsitteiden määrittelyä. Määrittelyn kontekstina on tilanne, jossa päivähoidon piirissä olevista lapsista suurin osa on päiväkodeissa, esiopetus on saanut kiinteän jalansijan koulutusjärjestelmässä ja kodin ulkopuolinen pienten lasten päivähoito on saanut yleisen asenteellisen hyväksynnän.

## **1.5 Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen lähihistorian kehityslinjojen kiteytys**

Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen lähihistorian kehityslinjoja voidaan lähestyä monista tulokulmista. Seuraavassa niitä kuvataan ideologisten ja valtiotason kehityksen kautta, ja koulutuspolitiikkaan, ammattirakenteeseen ja henkilöstöön sekä päivähoitojärjestelmään liittyvien kehityslinjojen valossa. Lyhyesti kootaan myös varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan ja käytäntöön liittyviä kehityslinjoja. On huomattava, että jaottelusta huolimatta eri tulokulmista muodostuvat kehityslinjat eivät ole toisiaan poissulkevia vaan toisiinsa vahvasti vaikuttavia.

### 1.5.1 Ideologisia ja valtiotason kehityslinjoja

*Universalismin periaatteen* mukaisesti tarveharkinnasta siirryttiin subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen vuonna 1996 tavoitteena antaa kaikille lapsille mahdollisuus päivähoito-palveluihin. Tämä oli mahdollista ensinnäkin siksi, että päivähoidon määrällinen kehitys tuli 1980-luvulla tilanteeseen, jossa kysyntä ja tarjonta saavuttivat tasapainon. Toiseksi, 1990-luvulla oli poliittista tahtoa kehittää varhaiskasvatusta lapsen oikeuksista käsin.

Tilanne alkoi muuttua kymmenisen vuotta sitten kun uusliberalistinen ajattelu rantautui suomalaiseen politiikkaan ja myös päivähoitojärjestelmään. Tällöin business-perusteiset yksityiset päiväkodit tulivat osaksi päivähoidon palvelukenttää. Uusliberalistisen ajattelun piirteinä alkoivat yleistyä markkinatalousajattelu, tehokkuus, taloudellisuus ja myös päivähoidon näkeminen investointina ja kilpailutekijänä. Myös asiakkaan asema ja valinnan vapauden merkitys ovat korostuneet tämän kehityksen johdosta. Ajattelun mukaisesti yksityiset päiväkodit ovat taloudelliseen voittoon pyrkiviä yksityisiä yrityksiä. Niillä ei ole ollut tai ei ole ideologista yhteyttä filantrooppiseen lähtökohtaan, kuten perinteisimmillä kolmannen sektorin päiväkodeilla (MLL, Folkhälsan) ja tehdaspaikkakuntien lastentarhoilla.

*Koulutuspoliittisen asenteen muutos.* Viime vuosina on ollut nähtävissä koulutuspoliittisen asenteen muutosta myönteisempään päin varhaiskasvatuksen osalta. Tämä ilmenee muun muassa vanhempien, poliitikkojen ja yleisen mielipiteen muutoksena niin, että päiväkodit on saanut yleisen hyväksynnän päivähoidon pääasiallisena toimintamuotona. Kehitys näkyy erityisesti esiopetukseen osallistumisasteessa (noin 98 %) ja perhepäivähoitomudon marginalisoitumisena. Kokonaisuudessaan varhaiskasvatusta, ehkä esiopetusta lukuun ottamatta, ei vielä kuitenkaan hahmoteta koulutuspoliittisena palveluna, johon kaikilla lapsilla tulisi olla oikeus. Koulutuspoliittista asenteen muutosta voidaan pitää vielä keskeneräisenä yhteiskunnallisena kehityslinjana.

*Esiopetuksen erkaantuminen.* Esiopetus on alkanut erkaantua muusta varhaiskasvatuksesta ja muodostunut vahvemmin osaksi koulutusjärjestelmää muun varhaiskasvatuksen jäädessä kyseisessä kehityksessä paitsioon. Erkaantumista on osaltaan saattanut aiheuttaa se, että esiopetus kuuluu osaksi perusopetuslakia ja muu varhaiskasvatus on kuulunut osaksi päivähoitoa koskevaa lainsäädäntöä. Ohjaukselliset erot ovat aiheuttaneet myös omalta osaltaan erkaantumista, kuten se, että esiopetussuunnitelman peruste -asiakirja on määräyksenä annettu normi kun taas varhaiskasvatussuunnitelman perusteasiakirja on suositusluonteinen. Moninainen erkaantuminen ei edistä tavoitteellisen, suunnitelmallisen, sisällöllisen eikä rakenteellisenkaan jatkumon rakentumista varhaiskasvatuspalvelujen kokonaisuuden sisään eli esiopetuksen ja muun varhaiskasvatuksen välille.

*Hallintointressien välinen kamppailu.* Intressiristiriidat ja reviirikamppailut ovat hidastaneet varhaiskasvatuksen ja päivähoitojärjestelmän kehittämistä. Asia on nyt tietyllä tasolla ratkennut päivähoidon siirryttyä sosiaalishallinnosta opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalle. Varhaiskasvatuksen rakentuminen osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää vie kuitenkin oman aikansa, eikä pelkkä hallinnonalan vaihto takaa pedagogiikan kehittymistä ellei tehdä tarvittavia kehittämistä ja ohjausta koskevia linjauksia. Valtionhallinnon tasolla ohjaus on kehittynyt 1970-luvulta lähtien tiukasta normiohjauksesta informaatio- ja ohjelmaohjauksen suuntaan. Normiohjauksen purkautuessa ja informaatio- ja ohjelmaohjauksen hakiessa muotoaan varhaiskasvatuksen ohjaus on ollut epäsystemaattista ja suunnittelematonta. Tämä on merkinnyt tiettyä linjattomuutta laadun kehittämiseen ja laadun kokonaisvaltaisen jäsentymisen hahmottomuutta. Kehityslinjan vaikutuksena voidaan nähdä pedagogisen laadun suuri vaihtelu varhaiskasvatuksessa.

### 1.5.2 Henkilöstöä koskevia koulutuspolitiikan kehityslinjoja

*Koulutuspolitiikan muutosten vaikutus varhaiskasvatukseen.* Koulutuspolitiikan ja -järjestelmän muutokset ovat vaikuttaneet myös varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksiin. Varhaiskasvatusten koulutuksia ja tutkintoja kuvaa monimuotoisuus ja osin myös hajanaisuus niin tutkintojen suorittamisen tavoissa kuin koulutustaustojen ja -tasojen osalta. Edelleen on myös mahdollista toimia perhepäivähoitajana ilman mitään alan tutkintoa.

Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen henkilöstöä valmistuu yliopistoista (kasvatustieteen kandidaatit/lastentarhanopettajat, kasvatustieteen maisterit, erityisopettajat), ammatikorkeakouluista (sosionomit, ylempi amk-tutkinto) ja toiselta asteelta (lähihoitajat, lastenohjaajat ja perhepäivähoidon ammattitutkinto). Varhaiskasvatuksen ammatteihin valmistutaan myös monilta koulutusaloilta kuten sosiaali- ja terveys- ja liikunta-alalta, humanistiselta ja kasvatusalalta. Varhaiskasvatuksen koulutusten teoriapohja on myös erilainen. Lastentarhanopettajien/kasvatustieteen kandidaattien koulutus perustuu kasvatus- ja varhaiskasvatustieteeseen, sosionomien sosiaalitieteisiin ja lähihoitajien hoitotieteeseen. Tästä on seurannut koulutussektorikohtaisen asiantuntijuuden hämärtyminen.

Varhaiskasvatuksen koulutuskenttää leimaa myös se, että koulutus- ja ammattinimikkeitä on samassa tehtävässä useita. Esimerkiksi lastentarhanopettajan tehtäviin ovat kelpoisia sekä kasvatustieteen kandidaatti/lastentarhanopettaja että sosionomi. Lisäksi koulutusjärjestelmän ammatillisten tutkintojen keskinäisessä suhteessa on epäselvyyttä perustutkinnon, ammattitutkinnon ja erityisammattitutkinnon välillä. Varhaiskasvatuksen koulutustarpeiden ennakointi on puutteellista ja kaipaisi pikaista kehittämistä.

*Lastentarhanopettajat yliopistoon; varhaiskasvatuksen akatemisoituminen alkuun.* Lastentarhanopettajakoulutuksella on pitkät perinteet koulutuksen alettua jo vuonna 1892. Varhaiskasvatuksen akatemisoituminen sai alkunsa kun lastentarhanopettajia alettiin kouluttaa myös yliopistoissa. Koulutus siirtyi kokonaisuudessaan yliopistoihin vuonna 1995, sitä ennen koulutusta oli annettu väliaikaisella tutkintosäännöllä vuodesta 1973. Lastentarhanopettajatutkinnosta tuli tällöin alempi korkeakoulututkinto (kasvatustieteen kandidaatti).

Varhaiskasvatuksen akatemisoituminen on merkinnyt tutkimuksen räjähdysmäistä kasvua ja nyt voidaan jo Suomenkin kohdalla puhua tutkimusperustaisesta varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista. Varhaiskasvatuksen alaan liittyvä kirjallisuus on myös lisääntynyt huomasti. Kehitys on ollut nopeaa ja tapahtunut viimeisen 15–20 vuoden aikana.

*Sosionomit lastentarhanopettajien tehtäviin.* Sosionomeja (sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto) alettiin kouluttaa vuonna 1992 kokeiluina alkaneissa ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulut vakinaistettiin vuosina 1996–2000. Sosionomien tulee suorittaa tutkintonsa osana 60 opintopistettä varhaiskasvatuksen opintoja voidakseen päteväytyä varhaiskasvatuksen tehtäviin. Keskustelua on herättänyt sosionomien toimiminen lastentarhanopettajan ammattitehtävissä ja ammattinimikkeellä koulutusten tuottaman osaamisen ollessa erilaista ja perustaltaan myös erilaiseen viitekehykseen pohjautuvaa. Sosionomeilla oli vuosina 2001–2003 mahdollisuus päteväytyä esiopettajiksi erillisopintojen myötä.

*Lastenhoitajista laaja-alaisiksi lähihoitajiksi.* Lähihoitajia on Suomessa koulutettu vuodesta 1993 alkaen. Tutkinto on työelämätarpeisiin perustuen laaja-alainen sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, johon sisältyy koulutusohjelmaopinnot jonkin erityisosaamisen alueelta, kuten lasten ja nuorten hoito ja kasvatus. Lähihoitajan koulutusta edelsi lastenhoitajan (1996 asti) ja päivähoitajan (1985–1996) koulutukset. Myös lastenohjaajan koulutus antaa pätevyyden päivähoidon lähihoitajan tehtäviin.

Laaja-alaisuus lähihoitajien koulutuksessa on varhaiskasvatuksessa koettu ongelmalliseksi siksi, että sen ei katsota antavan riittäviä valmiuksia työn vaativuuteen nähden varhaiskasvatusopintojen kapea-alaisuudesta johtuen. Esimerkiksi Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan henkilöstön koulutusta ja osaamista pohtinut jaosto esitti vuonna 2007, että lähihoitajakoulutukseen tulisi oma suuntautumisvaihtoehto pienten lasten parissa tehtävään työhön ja että kelpoisuusvaatimuksena päivähoidon tehtäviin olisi jatkossa tämän koulutusohjelman suorittaminen.

*Perhepäivähoidon ammattitutkinto merkittävänä edistysaskeleena.* Perhepäivähoitajille luodun ammattitutkinnon yhtenäisiä perusteita voidaan pitää merkittävänä edistysaskeleena perhepäivähoitajien koulutuksen yhtenäistämisessä ja perhepäivähoidon sisällön kehittämisen kannalta. Perhepäivähoidon ammattitutkinnon perusteet valmistuivat ensimmäisen kerran Opetushallituksen määräyksenä vuonna 2000. Sen jälkeen tutkinnon perusteita on uudistettu vuonna 2006 ja 2013. Edellä mainittu varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan jaosto esitti vuonna 2007, että perhepäivähoitajien kelpoisuusvaatimuksena olisi jatkossa perhepäivähoitajan ammattitutkinnon suorittaminen.

*Varhaiskasvatuksen koulutusten arviointi.* Varhaiskasvatuksen koulutuksia arviointiin ensimmäisen kerran Korkeakoulujen arviointineuvoston ja Koulutuksen arviointineuvoston toimesta vuosina 2012–2013. Arvioinnin tavoitteena oli tuottaa kokonaiskuva ja tietoa varhaiskasvatuksen koulutuksen tilasta, eri koulutusten vahvuuksista ja kehittämishaasteista suhteessa varhaiskasvatustyön kehittyviin ja muuttuviin osaamisvaatimuksiin ja koulutusjärjestelmän toimivuuteen. Arvioinnin piiriin kuuluvia tutkintoja ja koulutusta<sup>2</sup> järjestivät arvioinnin ajankohtana seitsemän yliopistoa, 21 ammattikorkeakoulua ja 70 ammatillisen koulutuksen järjestäjää. Arvioinnin pohjalta laadittiin koulutussektorikohtaisia suosituksia eri koulutusten kehittämiseksi. Lisäksi arvioinnissa tuotettiin suosituksia koulutuksen sisältöjen, pedagogisten prosessien, opiskelijavalintojen, koulutusjatkumojen ja koulutusrakenteen toimivuuden kehittämiseksi.

### 1.5.3 Päivähoitojärjestelmän kehityslinjoja

*Päivähoitojärjestelmän funktioiden laaja-alaisuus.* Jallinoja (1976) eritteli historiallisessa analyysissään päivähoitojärjestelmälle kolme määrettä – yhteiskunnallistuminen, sosiaalinen tehtävä ja pedagoginen tehtävä. Alilan (2013) varhaiskasvatuksen lähihistoriaan kohdentuneessa tutkimuksessa määreitä on seitsemän (sosiaalipoliittinen, tasa-arvon edistämisen tehtävä, lapsipoliittinen, työvoimapoliittinen, perhepoliittinen, koulutuspoliittinen, sisäinen kehittämistehtävä). Tässä tehtävien laajentumisen ilmiössä konkretisoituu päivähoidon ja varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen tehtävän laajuus, näillä palveluilla on kytkökset vahvasti moniin yhteiskunnallisiin tahoihin. Tämä indikoi päivähoidon ja varhaiskasvatuksen tehtäviin liittyvää merkittävyyttä yhteiskunnallisessa kontekstissa. Laajentumisen ilmiössä konkretisoituu myös tehtäviä koskeva epäselvyys, ajalliset painotuserot, ehkä ristiriitaisuus tai kilpailukin tehtävien välillä sekä instituution kehityshistorian pitkään jatkunut keskeneräisyys ja vakiintumattomuus.

*Varhaiskasvatuskäsitteen vakiintuminen.* Varhaiskasvatuskäsite otettiin käyttöön 1970-luvun alussa käännöksenä englanninkielisestä termistä 'early childhood education' henkilös-

<sup>2</sup> Kasvatustieteen maisteri (varhaiskasvatus), kasvatustieteen maisteri (varhaiserityisopettaja), kasvatustieteen kandidaatti (lastentarhanopettaja), erilliset erityislastentarhanopettajan opinnot, sosionomi amk, sosionomi amk ylempi, sosiaali- ja terveysalan perustutkinto: lasten ja nuorten hoidon ja kasvatuksen koulutusohjelma (lähihoitaja), lapsi- ja perhetyön tutkinto (lastenohjaaja) ja perhepäivähoidon ammattitutkinto.

tön koulutussuunnittelun yhteydessä. Kilpailevia ja osin monopolisointipyrkimyksiä sisältäviä koulutukseen perustuvia kulttuuripääoman muotoja ovat olleet erityisesti lastensuojelu, lastenhuolto, hoiva, sosiaalipedagogiikka, perhetyö ja perhekasvatus. Käsitteen lopullinen valtaistuminen tapahtui 2000-luvulla valtakunnallisten ohjausasiakirjojen ja hallintovaihdosten myötä ja tällä hetkellä varhaiskasvatus ymmärretään hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudeksi. Uusien käsitteiden käyttöön oton ja ”vanhojen” uudelleen määrittelyn akuutti tarve on ilmeinen, sillä lähihistoriassa käyttöön otetut käsitteet (päivähoito, varhaiskasvatus, esiopetus) tai niiden merkitykset eivät enää vastaa tämän päivän tarpeita.

#### 1.5.4 Ammattirakenteeseen ja henkilöstöön liittyviä kehityslinjoja

*Naisten professionaalisen aseman vahvistuminen.* Päivähoitojärjestelmän rakentuminen on tarjonnut naisille mahdollisuuden osallistua työelämään sekä myös opiskella itselleen ammatti. Päivähoitojärjestelmän rakentumisella onkin ollut merkittävä yhteys naisten professionaaliseen asemaan työmarkkinoilla ja yleisemmin naisten emansipaatioon.

*Toimenkuvien ja työtehtävien muutokset.* Päivähoidon ja varhaiskasvatuksen kentällä teoreettisella koulutuksella hankittu osaaminen on kuitenkin menettänyt asemaansa eikä se ole yhtä tunnustettua kuin aiemmin. Tämä konkretisoituu esimerkiksi päiväkodeissa, joissa toimenkuvat ja työtehtävät määräytyvät työvuorojen mukaan – ei siis koulutukseen perustuvan osaamisen tai koulutukseen perustuvan ammattinimikkeen mukaan. Ilmiötä on nimitetty ’kaikki tekee kaikkea -periaatteeksi’.

Henkilöstörakennemuutoksen myötä 1980-luvulta lähtien päiväkodin lapsiryhmissä työskentelevien toimenkuvissa on tapahtunut sellaisia muutoksia, jotka ovat tuottaneet ammattiryhmien välille ristiriitoja. Opettajankoulutusten kasvatustieteen kandidaattitutkinnon (lastentarhanopettaja) aloituspaikkoja vähennettiin puoleen 1990-luvun laman seurauksena. Vasta vuonna 2012 aloituspaikkoja lisättiin eduskunnan myöntämän lisärahoituksen turvin. Duaalimallin rakentuminen koulutusjärjestelmään ja pula lastentarhanopettajista on johtanut tilanteeseen, jossa sosiaalialalla kouluksensa saaneet sosionomit ovat yhä enemmän sijoittuneet lastentarhanopettajien tehtäviin.

*Johtajuuden korostuminen.* Ammattirakenteen muutokset, hallinnonalan vaihdokset kunnissa, koulutetun työvoiman rekrytointivaikeudet, tilaaja-tuottajamallit ynnä muut järjestelmätason asiat ovat heijastuneet aina käytännön kasvatus- ja opetustyöhön asti nostaten johtajuuden varhaiskasvatuksessa yhdeksi keskeisimmäksi kehittämiskohteeksi viime vuosina niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Johtamisteeman sisällä pedagogiikan johtaminen on noussut keskeiseksi teemaksi varhaiskasvatuksen johtajuudessa.

#### 1.5.5 Varhaiskasvatuksen käytäntöön ja pedagogiikkaan liittyviä kehityslinjoja

*Varhaiskasvatuksen sisällön kehittäminen.* Valtakunnallisen varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmän tehtävänä on tarjota tukea käytännön varhaiskasvatustyöhön. Merkille pantavaa on, että päivähoitoon kasvatustavoitteet julkaistiin seitsemän vuotta päivähoitolain voimaantulon jälkeen vuonna 1980. Lakisääteisen aseman kasvatustavoitteet saivat vuonna 1983. Sosiaalihallituksen päivähoitoa koskevat oppaat 1980-luvulla olivat jo valmistuessaan ajastaan jäljessä, eivätkä kyenneet tunnistamaan ajassa liikkuvia virtauksia. Informaatio-ohjauksen ja ohjelma-ohjauksen vuosikymmeninä 1990- ja 2000-luvuilla suositusluonteiset oppaat ja muut asiakirjat eivät rantautuneet systemaattisesti toiminnan laadun takaajiksi. Varhaiskasvatussuunnitelman peruste-asiakirja on edelleen suositus, jolloin työntekijöiltä ei edellytetä niihin sitoutumista. Esiopetuksen opetussuunnitelma on varhaiskasvatussuunnitelmaan

nähdessä erilaisessa asemassa ollessaan luonteeltaan velvoittava. Varhaiskasvatussuunnitelmien implementointi ja varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen toiminnan arviointi ovat olleet ilmiöinä ja kehityslinjoina hajanaisia. Varhaiskasvatuksen sisällöllinen kehittäminen kaipaa vahvaa yhtenäisyyttä ja valtakunnallista linjausta sekä ohjausta.

*Monikulttuuristuminen ja kansainvälistyminen* ovat luoneet uusia, globaalimpia näkökulmia ja lisäpaineita pedagogiseen laatukseskusteluun. Suomi on osallistunut pitkäjänteisesti Pohjoismaitten, EU:n ja OECD:n varhaiskasvatuksen kehittämis- ja verkostotyöhön. Erilaisiin kansainvälisiin vertailuihin ja tutkimuksiin osallistuminen on tuonut vertailevaa näkökulmaa. Suomi on saanut hyvät arviot muun muassa OECD:ltä kokonaisvaltaisesti lapsen hyvinvointiin pureutuvasta integroidusta järjestelmästä ja laadullisesti korkeatasoisesta sisällöllisestä toiminnasta. Kansainväliset arvioinnit ovat nostaneet esiin myös kehittämistarpeita, kuten nyt jo korjautunut kaksinaipainen ohjausjärjestelmämme, alhainen varhaiskasvatuksen osallistumisprosentti, miestyötekijöiden vähäisyys, johtajuus ja informaatioteknologia sekä selkeä työnjako ammattiryhmien välillä.

## Lähteet

- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupeuhet varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere: Tampere University Press.
- Antikainen, A. & Rinne, R. 2012. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.): Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 441–479.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. 2010. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell Oy.
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.): Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia I. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen Seura, 139–154.
- Husa, S. & Kinon, J. 2001. Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen. Kasvatusalan tutkimuksia 4. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Painosalama.
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Jallinoja, R. 1976. Tutkimus lasten päivähoiton kehityspiirteistä Suomessa. Helsingin yliopiston sosiologian laitos N:o 1.
- Kalliala, M. 2011. Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centres? European Early Childhood Education Research Journal. 19/2, 237–253.
- Karila, K. 2012. A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. In M. Urban (ed.): Early Childhood Education and Care in Europe: re-thinking, re-searching and re-conceptualising policies and practices. European Journal of Education 47/4, 584–595.
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 9–29.
- Karila, K. ym. 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013.
- Kinos, J. 1997. Päiväkotit ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 133. Turku: Turun yliopisto.

- Kinos, J. 2010. Professionalism – a breeding ground for struggle. The example of the Finnish day-care centre. In C. Dalli & M. Urban (eds.) *Professionalism in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge. 93–110.
- Kinos, J. & Palonen, T. 2012. Varhaiskasvatuksen lähihistoria. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (eds.): *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 229–248.
- Kinos, J. & Palonen, T. 2013. Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikan osasto.
- Kinos, J. & Virtanen, J. 2008. The Fourth Science of Education. Early childhood education as a discipline in the curricula of Finnish universities. *Nordic early childhood education research* 1/1, 3–15.
- Komiteanmietintö 1980. Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980:31. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Mahkonen, S. 2011. Päivähoito ja laki. Helsinki: Edita.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus. 58–85.
- Ojala, M. 1978. Varhaiskasvatus teoriasta käytäntöön. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja n:o 2. Joensuu: Joensuun korkeakoulu.
- Ojala, M. 1985. Varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Onnismäe, E.-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, OKL. Tutkimuksia 313. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Onnismäe, E.-L. & Kalliala, M. 2010. Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early Years*, 30/3. 267–277
- Pihlaja, P. 2003. Varhaiskoulutus suomalaisessa päivähoitossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaali-emotionaalisen ja kielellisen kehityksen alueella. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 208. Turku: Painosalama Oy.
- Pihlaja, P. 2004. Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä eilen ja tänään. Teoksessa R. Ruokolainen ja K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta*. Sosiaali- ja terveysministeriö, julkaisuja 2004:6. Helsinki: Edita Prima Oy, 15–26.
- Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma, 22.6.2011. <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf>
- Pääministeri Mari Kiviniemen hallituksen ohjelma 22.6.2010.
- Pääministeri Matti Vanhasen hallituksen ohjelma 19.4.2007.
- Starting Strong I: Early Childhood Education and Care. 2001. Organization for Economic Co-Operation and Development, OECD. Paris: France, OECD Publishing.
- Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. 2006. Organization for Economic Co-Operation and Development, OECD. Paris: France, OECD Publishing.
- Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care. OECD: Publication 10/01/2012.
- Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriö, selvityksiä 2007:7. Helsinki 2007.
- Virtanen J. 2009. Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. Tampere: Tampere University Press
- Välimäki, A.-L. 1998. Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyjen muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvuilla. Oulun opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis. Oulun yliopisto, Oulu. 1998.

## 2 Varhaiskasvatuksen nykytilan kuvaus<sup>3</sup>

Varhaiskasvatus- ja päivähoitojärjestelmän nykytilan kuvaamiseksi luvussa esitellään varhaiskasvatuksen perustana oleva YK:n lapsen oikeuksien sopimus, perustuslaki varhaiskasvatuksen kannalta olennaisin osin sekä laki ja asetus lasten päivähoidosta. Lainsäädännön jälkeen esitellään ohjausjärjestelmä ja rahoitus, varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmä sekä lopuksi varhaiskasvatustoiminnan sisällöllisiä kysymyksiä.

### 2.1 Varhaiskasvatuksen lainsäädännöllinen viitekehys

#### 2.1.1 Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksia koskeva yleissopimus

Keskeisin lapsen oikeuksia koskeva kansainvälinen sopimus on Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksia koskeva yleissopimus (SopS 59-60/1991, jälj. lapsen oikeuksien sopimus). Sopimus hyväksyttiin Yhdistyneiden kansakuntien yleiskokouksessa marraskuussa 1989, ja Suomessa yleissopimus tuli voimaan vuonna 1991.

Lapsen oikeuksien sopimus velvoittaa sopimusvaltion turvaamaan lapsille oikeuden suojeleluun ja huolenpitoon, osuuden yhteiskunnan voimavaroista sekä oikeuden osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon ja yhteiskuntaelämään. Lapsen oikeuksien sopimukseen kirjatujen lasten oikeuksien tulee toteutua koko lapsiväestön ja jokaisen lapsen elämässä. Lapsella yleissopimuksessa tarkoitetaan alle 18-vuotiasta henkilöä. Lapsen oikeuksien sopimus on sisällöllisesti laaja turvaten kansalaisoikeuksia ja poliittisia oikeuksia, taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia sekä erityisiä lapsen suojelua koskevia oikeuksia. Keskeisiä periaatteita sopimuksessa ovat syrjinnän kieltä, lapsen etu, lapsen oikeus elämään, henkiinjäämiseen ja kehittymiseen sekä lapsen näkemysten huomioon ottaminen. Sopimuksen mukaan sopimusvaltiot ryhtyvät kaikkiin tarpeellisiin lainsäädännöllisiin, hallinnollisiin ja muihin toimiin yleissopimuksessa tunnustettujen oikeuksien toteuttamiseksi.

Sopimuksen 3 artiklan 1 kohdan mukaan kaikissa julkisen tai yksityisen sosiaalihuollon, tuomioistuinten, hallintoviranomaisten tai lainsäädäntöelimien toimissa, jotka koskevat lapsia, on ensisijaisesti otettava huomioon lasten etu. Artiklan 2 kohdan mukaan sopimusvaltiot sitoutuvat takaamaan lapselle hänen hyvinvoinnilleen välttämättömän suojelun ja huolenpidon ottaen huomioon hänen vanhempiansa, laillisten huoltajiensa tai muiden hänestä oikeudellisessa vastuussa olevien henkilöiden oikeudet ja velvollisuudet. Tähän

---

<sup>3</sup> Luvun 2.1 kirjoittamisesta on vastannut pääosin Hanna-Mari Pekuri, lukujen 2.2–2.4 Tarja Kahiluoto ja luvun 2.5 kirjoittamisesta Tarja Kahiluoto ja Kirsi Alila.



pyrkiessään sopimusvaltiot ryhtyvät kaikkiin tarpeellisiin lainsäädäntö- ja hallintotoimiin. Artiklan 3 kohdan mukaan sopimusvaltiot takaavat, että lasten huolenpidosta ja suojelusta vastaavat laitokset ja palvelut noudattavat toimivaltaisten viranomaisten antamia määräyksiä, jotka koskevat erityisesti turvallisuutta, terveyttä, henkilökunnan määrää ja soveltuvuutta sekä henkilökunnan riittävää valvontaa.

Sopimuksen 12 artiklan 1 kohdan mukaan sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevista asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Sopimuksen 14 artiklan 1 kohdan mukaan sopimusvaltiot kunnioittavat lapsen oikeutta ajatuksen-, omantunnon- ja uskonnonvapauteen.

Sopimuksen 18 artiklan 1 kohdan mukaan sopimusvaltiot pyrkivät parhaansa mukaan takaamaan sen periaatteen tunnustamisen, että vanhemmat vastaavat yhteisesti lapsen kasvatuksesta ja kehityksestä. Vanhemmilla tai tapauksesta riippuen laillisilla huoltajilla ja holhoojilla on ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta ja kehityksestä. Lapsen edun on määrättävä heidän toimintaansa. Artiklan 2 kohdan mukaan yleissopimuksessa tunnustettujen oikeuksien takaamiseksi ja edistämiseksi sopimusvaltiot antavat vanhemmille ja muille laillisille huoltajille asianmukaista apua heidän hoitaessaan lastenkasvatustehtäväänsä sekä huolehtivat lastensuojelulaitosten ja -palvelujen kehittämisestä. Artiklan 3 kohdan mukaan sopimusvaltiot ryhtyvät kaikkiin asianmukaisiin toimiin taatakseen, että työssäkäyvien vanhempien lapsilla on oikeus hyödyntää heille tarkoitettuja lastenhoitopalveluita ja -laitoksia.

Sopimuksen 23 artiklan 1 kohdan mukaan sopimusvaltiot tunnustavat, että henkisesti tai ruumiillisesti vammaisen lapsen tulisi saada nauttia täysipainoisesta ja hyvästä elämästä oloissa, jotka takaavat ihmisarvon, edistävät itseluottamusta ja helpottavat lapsen aktiivista osallistumista yhteisönsä toimintaan.

Sopimuksen 28 artiklan 1 kohdan mukaan sopimusvaltiot tunnustavat jokaisen lapsen oikeuden saada opetusta. Sopimuksen 30 artiklan mukaan niissä maissa, joissa on etnisiä, uskonnollisia tai kielellisiä vähemmistöryhmiä tai alkuperäiskansoihin kuuluvia henkilöitä, tällaiseen vähemmistöryhmään tai alkuperäiskansaansa kuulualta lapselta ei saa kieltää oikeutta nauttia yhdessä ryhmän muiden jäsenten kanssa omasta kulttuuristaan, tunnustaa ja harjoittaa omaa uskontoaan tai käyttää omaa kieltään. Sopimuksen 31 artiklan 1 kohdan mukaan sopimusvaltiot tunnustavat lapsen oikeuden lepoon ja vapaa-aikaan, hänen ikänsä mukaiseen leikkimiseen ja virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin.

### 2.1.2 Perustuslaki

Perustuslaki tuli voimaan 1.3.2000. Perustuslailla kumottiin muun muassa vuoden 1919 Hallitusmuoto siihen myöhemmin tehtyine muutoksineen. Hallitusmuodon perusoikeussäännökset oli uudistettu kokonaisuudessaan 1.8.1995 voimaan tulleella lailla (969/1995), eikä uudistuksen jälkeen ollut ilmennyt tarvetta tehdä perusoikeussäännöstöön muutoksia. Hallitusmuodon perusoikeussäännökset siirrettiin käytännössä sellaisenaan uuteen perustuslakiin.

Perustuslakien perusoikeussäännösten muuttamista koskevan hallituksen esityksen (HE 309/1993 vp) mukaan uudistuksella pyrittiin muun muassa laajentamaan ja vahvistamaan yksilön oikeuksien perustuslaintasosta turvaa sekä lisäämään perusoikeuksien suoraan sovellettavuutta tuomioistuimissa ja muissa viranomaisissa. Uudistuksen yksi merkittävä tavoite oli myös lähentää sisällöllisesti toisiinsa kotimaista perusoikeusjärjestelmää ja kansainvälisiä ihmisoikeusvelvoitteita.

Suomi on kyseisen hallituksen esityksen mukaan liittynyt noin 40 kansainväliseen sopimukseen, joita luonnehditaan ihmisoikeussopimuksiksi, tosin kansainvälisen ihmisoikeussopimuksen käsite ei ole tarkkarajainen. Pääosin sopimukset ovat Yhdistyneissä kansakunnissa, Euroopan neuvostossa ja Kansainvälisessä työjärjestössä laadittuja yleissopimuksia. Keskeisiä ihmisoikeussopimuksia edellä mainitun lapsen oikeuksien sopimuksen lisäksi ovat mm. Yhdistyneiden Kansakuntien taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus (SopS 6/76) sekä kansalaisoikeuksia ja poliittisia oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus (SopS 7-8/76) ja yleissopimus ihmisoikeuksien ja perusvapauksien suojaamiseksi eli Euroopan ihmisoikeussopimus (SopS 18-19/90). Myös Euroopan unionissa on kiinnitetty huomiota ihmisoikeuksiin, ja Euroopan unionin perusoikeuskirja julistettiin joulukuussa 2000 (teksti julkaistu mm. Euroopan Unionin virallisessa lehdessä 2012/C 326/02, jossa teksti käsittää mukautuksin 7.12.2000 julistetun perusoikeuskirjan ja korvaa sen Lissabonin sopimuksen voimaantulopäivästä).

Varhaiskasvatuksen kannalta erityisesti huomioitavia perusoikeuksia ovat muun muassa yhdenvertaisuus, sosiaaliset ja sivistykselliset oikeudet, oikeusturva ja perusoikeuksien turvaaminen. Perustuslain 6 §:n mukaan ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä. Pykälän 2 momentin mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Pykälän 3 momentin mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.

Perustuslain 16 §:n 2 momentin mukaan julkisen vallan on turvattava, sen mukaan kuin lailla tarkemmin säädetään, jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykujensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä.

Perustuslain 17 §:n mukaan Suomen kansalliskielet ovat suomi ja ruotsi. Jokaisen oikeus käyttää tuomioistuimessa ja muussa viranomaisessa asiassaan omaa kieltään, joko suomea tai ruotsia, sekä saada toimituskirjansa tällä kielellä turvataan lailla. Julkisen vallan on huolehdittava maan suomen- ja ruotsinkielisen väestön sivistyksellisistä ja yhteiskunnallisista tarpeista samanlaisten perusteiden mukaan. Pykälän 3 momentin mukaan saamelaisilla alkuperäiskansana sekä romaneilla ja muilla ryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Saamelaisten oikeudesta käyttää saamen kieltä viranomaisessa säädetään lailla. Viittomakieltä käyttävien sekä vammaisuuden vuoksi tulkitsemis- ja käännösapua tarvitsevien oikeudet turvataan lailla.

Perustuslain 19 §:n 3 momentin mukaan julkisen vallan on turvattava, sen mukaan kuin lailla tarkemmin säädetään, jokaiselle riittävät sosiaali- ja terveyspalvelut ja edistettävä väestön terveyttä. Julkisen vallan on myös tuettava perheen ja muiden lapsen huolenpidosta vastaavien mahdollisuuksia turvata lapsen hyvinvointi ja yksilöllinen kasvu. Perusoikeuksia koskevan hallituksen esityksen (309/1993 vp) mukaan perustuslain säännöksestä seuraa, että lainsäädännöllä on huolehdittava riittävien palvelujen turvaamisesta. Palvelujen järjestämistapaan ja saatavuuteen vaikuttavat välillisesti myös muut perusoikeussäännökset, kuten yhdenvertaisuus ja syrjinnän kieltö, oikeus elämään sekä henkilökohtaiseen koskemattomuuteen ja turvallisuuteen, yksityiselämän suoja sekä uskonnon ja omantunnon vapaus. Hallituksen esityksen perusteluissa on mainittu lasten päivähoido esimerkkinä sellaisesta järjestelmästä, joka toteuttaa julkisen vallan tehtävää tukea perheen ja muiden lapsen huolenpidosta vastaavien mahdollisuuksia turvata lapsen hyvinvointi ja yksilöllinen kasvu.

Perustuslain 21 §:n 1 momentin mukaan jokaisella on oikeus saada asiansa käsiteltyksi asianmukaisesti ja ilman aiheetonta viivytystä lain mukaan toimivaltaisessa tuomioistui-

messa tai muussa viranomaisessa sekä oikeus saada oikeuksiaan ja velvollisuuksiaan koskeva päätös tuomioistuimen tai muun riippumattoman lainkäyttöelimen käsiteltäväksi. Perustuslain 22 §:n mukaan julkisen vallan on turvattava perusoikeuksien ja ihmisoikeuksien toteutuminen.

### 2.1.3 Laki ja asetus lasten päivähoidosta

Keskeiset lasten päivähoidon toteuttamista koskevat säännökset ovat laissa lasten päivähoidosta (36/1973). Päivähoidon tavoitteena on lain 2 a §:n mukaan tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Päivähoidon tulee omalta osaltaan tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvuympäristö. Lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti päivähoidon tulee yleinen kulttuuriperinne huomioon ottaen edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. Uskonnollisen kasvatuksen tukemisessa on kunnioitettava lapsen vanhempien tai holhoojan vakaumusta. Lisäksi päivähoidon tulee edistää lapsen kehitystä tukea lapsen kasvua yhteisvastuuseen ja rauhaan sekä elinympäristön vaalimiseen.

Lasten päivähoidolla tarkoitetaan laissa lapsen hoidon järjestämistä päiväkotihoidona, perhepäivähoitona, leikkitoimintana tai muuna päivähoitotoimintana. Päivähoitoa voivat saada lapset, jotka eivät vielä ole oppivelvollisuusikäisiä sekä milloin erityiset olosuhteet sitä vaativat eikä hoitoa ole muutoin järjestetty, myös sitä vanhemmat lapset. Kun perusopetuslain mukaista esiopetusta järjestetään lain tarkoittamassa päiväkodissa tai perhepäiväkodissa, sovelletaan esiopetukseen päivähoitolain tai sen nojalla annetun asetuksen säännöksiä, jollei perusopetuslaissa tai sen nojalla asetuksella toisin säädetä.

Kunnan on huolehdittava lasten päivähoidon järjestämisestä asukkailleen. Kunnan on päivähoitolain 11 §:n mukaan huolehdittava siitä, että päivähoitoa on saatavissa kunnan järjestämänä tai valvomana siinä laajuudessa ja sellaisin toimintamuodoin kuin kunnassa esiintyvä tarve edellyttää. Kunnan on huolehdittava siitä, että päivähoitoa voidaan antaa lapsen äidinkielenä olevalla suomen-, ruotsin- tai saamenkielellä.

Päivähoitolain 11 a §:ssä säädetään subjektiivisesta oikeudesta päivähoitoon. Alle kouluikäisten lasten vanhemmilla on ollut vuodesta 1996 lähtien subjektiivinen oikeus saada kunnan järjestämä päivähoitopaikka lapselleen perheen sosio-ekonomisesta asemasta tai asuinpaikasta riippumatta. Kunnan on huolehdittava siitä, että lapsen vanhemmat tai muut huoltajat voivat saada lapselle kunnan järjestämän 1 §:n 2 tai 3 momentissa tarkoitetun päivähoitopaikan (päiväkoti tai perhepäivähoito) sen ajan päätyttyä, jolta voidaan suorittaa sairausvakuutuslaissa (1224/2004) tarkoitettua äitiys- ja vanhempainrahaa tai osittaista vanhempainrahaa, ei kuitenkaan aikana, jolta voidaan suorittaa sairausvakuutuslain 9 luvun 7 §:n 1 momentissa tarkoitettua äitiys- ja vanhempainrahakauden ulkopuolella maksettavaa isyysrahaa, ja että lapsi voi olla päivähoidossa siihen saakka, kunnes hän siirtyy perusopetuslaissa tarkoitettuna oppivelvollisena perusopetukseen. Päivähoitoa on kuitenkin järjestettävä osa-aikaisesti, kun lapsi ennen perusopetuslaissa tarkoitettua oppivelvollisuuskään osallistuu perusopetuslain mukaiseen esiopetukseen tai kun lapsi perusopetuslain 25 §:n 2 momentin mukaisesti aloittaa perusopetuksen vuotta saman pykälän 1 momentissa säädettyä aikaisemmin. Päivähoitoa on mahdollisuuksien mukaan järjestettävä lapsen vanhempien tai muiden huoltajien toivomassa muodossa. Jos lapsen vanhemmat tai muut huoltajat eivät valitse kunnan järjestämää edellä mainittua päivähoitopaik-

kaa, on lapsen muulla tavalla tapahtuvan hoidon järjestämiseksi oikeus lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annetun lain (1128/1996) mukaiseen tukeen.

Kun lasten päivähoito siirtyi vuoden 2013 alusta opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalle, päivähoitolakiin siirrettiin säännöksiä lähinnä sosiaalihuoltolaista (710/1982). Nämä säännökset koskivat lähinnä viranomaisia ja niiden toimivaltaa, kunnan päivähoiton järjestämistapoja, kunnan monijäsenistä toimielintä sekä yksityistä lasten päivähoitoa. Lisäksi päivähoitolakiin lisättiin viittauksia sosiaalipuolen lakeihin. Näistä säännöksistä kerrotaan enemmän kohdissa 2.2 ja 2.4.

Lasten päivähoidosta annetussa asetuksessa (239/1973) säädetään muun muassa päivähoitopaikan hakuajoista, päivähoitopäivän pituudesta sekä henkilöstömitoituksesta. Pääsääntöisesti päivähoitopaikkaa koskeva hakemus on tehtävä viimeistään neljä kuukautta ennen kuin lapsi tarvitsee päivähoitoa. Mikäli päivähoidon tarve johtuu työllistymisestä, opinnoista tai koulutuksesta eikä tarpeen alkamisajankohta ole ennakoitavissa, on päivähoitopaikkaa haettava niin pian kuin mahdollista, kuitenkin viimeistään kaksi viikkoa ennen kuin lapsi tarvitsee hoitopaikan. Päivähoito järjestetään osapäivä- ja kokopäivähoitona. Kokopäivähoidossa lapsen hoitoaika saa yleensä jatkua yhtäjaksoisesti enintään kymmenen tuntia vuorokaudessa ja osapäivähoidossa viisi tuntia. Henkilöstöä koskevista säännöksistä kerrotaan tarkemmin kohdassa 2.2.4.

#### 2.1.4 Sovellettava sosiaalihuollon lainsäädäntö

Sosiaali- ja terveysministeriön ohjausvastuulla lasten päivähoito oli osa sosiaalihuollon kokonaisuutta ja sosiaalihuoltolain (710/1982) 17 §:n mukainen sosiaalipalvelu, johon sosiaalihuoltolain ja lasten päivähoidosta annetun lain ohella sovellettiin myös muuta sosiaalihuollon lainsäädäntöä, esimerkiksi asiakkaan asemaa, henkilöstön kelpoisuutta, asiakasmaksuja ja yksityistä päivähoitoa koskien. Kun lasten päivähoito siirtyi 1.1.2013 opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoitavaksi, päivähoito irrotettiin sosiaalihuollon kokonaisuudesta ja liitettiin osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Lasten päivähoito ei enää ole sosiaalihuoltolain tarkoittama sosiaalipalvelu. Siirron yhteydessä katsottiin kuitenkin tarpeelliseksi edelleen toistaiseksi soveltaa lasten päivähoitoon sosiaalihuollon lainsäädäntöä soveltuvien osien, koska opetustoimen lainsäädännössä ei ollut vastaavia säännöksiä eikä uutta varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä voitu valmistella niin nopeassa aikataulussa. Tällä ratkaisulla haluttiin varmistaa se, ettei päivähoitopalvelujen asiakkaiden ja henkilöstön asema heikkene. Varhaiskasvatustilain valmistelun yhteydessä valmistellaan opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalle lasten päivähoitoon soveltuva lainsäädäntö, jonka jälkeen viittaaminen sosiaalihuollon säädöksiin ei enää ole tarpeellista ja hallinnon siirto toteutuu täysimääräisesti.

Hallinnonasiirron yhteydessä sosiaalihuoltolaista otettiin tarvittavat säännökset päivähoitolakiin muun muassa palvelujen järjestämisestä, toimeenpanosta, palveluiden järjestämisestä suomen ja ruotsin kielellä sekä Pohjoismaiden kansalaisten oikeudesta käyttää tarvittaessa omaa kieltään, henkilöstön täydennyskoulutuksesta sekä aluehallintoviranomaisten ja Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontaviraston toimivallasta.

Päivähoitolakiin kirjatulla viittaussäännöksillä sosiaalihuollon lainsäädännöstä edelleen sovelletaan lakia sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (812/2000, jäljempänä asiakaslaki), lakia sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005, jäljempänä kelpoisuuslaki), lakia sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista (734/1992, jäljempänä maksulaki), sekä lakia yksityisistä sosiaalipalveluista (922/2011). Lisäksi sovellettavaksi tulee sosiaali- ja terveydenhuollon palvelusetelistä annettu laki (569/2009).

Asiakaslaki sisältää asiakkaan osallistumiseen, kohteluun ja oikeusturvaan liittyvät keskeiset oikeudelliset periaatteet sekä viranomaisen että yksityisen tuottajan järjestämässä sosiaalihuollossa ja päivähoidossa. Lakiin sisältyy myös säännös jokaiselle asiakkaalle laadittavasta hoito- ja palvelusuunnitelmasta. Asiakaslaki määrittelee myös salassapitoa, vaitiolovelvollisuutta ja salassa pidettävien tietojen luovuttamista sekä säätää sosiaaliasiamiesjärjestelmästä.

Kelpoisuuslaissa säädetään sosiaalihuollon ja lasten päivähoidon henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Kelpoisuusvaatimukset on määriteltä mm. lastentarhanopettajille, lähihoitajille, perhepäivähoitajille, sosiaalihuollon erityistyöntekijöille sekä päivähoidon hallinnollisissa ja ammatillisissa johtotehtävissä toimiville henkilöille. Kelpoisuusvaatimuksia on noudatettava sekä julkisissa että yksityisissä päivähoidon tehtävissä.

Asiakasmaksulaissa säädetään mm. maksun määräytymisen perusteista, kokopäiväisen maksun suuruudesta, osa-aikaisen päivähoidon maksusta, maksuprosenteista ja tulorajoista, tilapäisen päivähoidon maksusta sekä maksujen indeksitarkistuksista. Laissa on myös säännökset maksukykyä määriteltäessä huomioon otettavista tekijöistä ja maksun määräämisen perusteena olevista tuloista.

Laki yksityisistä sosiaalipalveluista säätelee päivähoitolain ohella yksityisesti järjestettyä lasten päivähoitoa. Laki sisältää mm. yksityisten sosiaalipalvelujen tuottamista, toiminnan edellytyksiä, palvelun laatua, lupa- ja ilmoitusmenettelyä, valvontaa sekä yksityisten palvelujen tuottajien rekisteriä koskevia säännöksiä.

Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelusetelistä annettua lakia sovelletaan niissä tilanteissa, kun kunnan yhtenä vaihtoehtoisena päivähoidon järjestämistapana käytetään palvelusetelitä.

## **2.2 Varhaiskasvatuksen ohjaus ja kehittäminen**

### **2.2.1 Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä valtionhallinnossa**

#### **Opetus- ja kulttuuriministeriö**

Lasten päivähoidon yleinen suunnittelu, ohjaus ja valvonta ovat kuuluneet opetus- ja kulttuuriministeriölle 1.1.2013 lähtien. Siirron myötä opetus- ja kulttuuriministeriö on toimivaltainen ministeriö lasten päivähoitoon liittyvissä valtioneuvoston ohjesäännön (262/2003) 11 §:ssä määritellyissä tehtävissä. Ohjesäännön mukaan ministeriöt käsittelevät muun muassa oman toimialansa toiminta- ja taloussuunnitteluasiat, tietoyhteiskunta-asiat, hallintoasiat, tietojärjestelmäasiat, tutkimusta, kehittämistä ja seurantaan koskevat asiat sekä kansainväliset asiat. Kukin ministeriö käsittelee myös toimialansa virastoja, laitoksia, yhteisöjä, yhtiöitä ja muita toimielimiä koskevat asiat. Ministeriö myös ohjaa aluehallintovirastoja sekä elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskuksia toimialaansa kuuluvissa asioissa.

Sosiaali- ja terveysministeriö on vastannut lasten päivähoidon hallinnosta 31.12.2012 saakka ja sosiaali- ja terveysministeriö vastaa edelleen lasten päivähoidon vaihtoehtoina myönnettävien taloudellisten tukien eli lasten kotihoidon tuen ja yksityisen hoidon tuen valtion hallinnon tehtävistä.

Säännökset ministeriöiden toimialoista ovat valtioneuvoston ohjesäännössä. Valtioneuvoston ohjesäännön 18 §:n mukaan opetus- ja kulttuuriministeriön toimialaan kuuluvat: 1) tiede, koulutus ja lasten päivähoito, 2) taide, kulttuuri, liikunta ja nuorisotyö; 3) arkisto-, museo- ja yleinen kirjastotoimi; 4) evankelis-luterilainen kirkko, ortodoksinen kirkkokunta sekä muut uskonnolliset yhdyskunnat; 5) opintotuki ja 6) tekijänoikeus.

Valtioneuvostosta annetun lain (175/2003) 11 §:n mukaan ministeriöiden toimialajaon muuttuessa siirtyvät ministeriön hallinnonalalle kuuluvat virastot, laitokset, toimielimet ja

yhtiöt uuden toimialajaon mukaisen ministeriön hallinnonalalle. Päivähoidon hallinnon siirrossa näin ei kuitenkaan ole toistaiseksi tapahtunut vaan sosiaali- ja terveysministeriön alaiset virastot Terveiden ja hyvinvoinnin laitos sekä Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto jatkavat edelleen niiden päivähoitoon liittyviä tehtäviään alla kuvatulla tavalla. Sen sijaan opetus- ja kulttuuriministeriön alaiselle asiantuntijakeskusvirastolle Opetushallitukselle ei osoitettu päivähoitoon tehtäviä eikä resursseja päivähoitoon hallinnon siirron yhteydessä.

Päivähoidon hallinnon siirto sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön on toimeenpantu väliaikaiseksi tarkoitettua lasten päivähoitolaista annetun lain muutoksella (909/2012). Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelman 2011–2015 mukaisesti säädetään laki varhaiskasvatuksesta. Opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanut varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän toimikaudelle 7.12.2012–28.2.2014. Lain valmistelun yhteydessä valmistellaan mahdolliset päivähoitoon ohjausjärjestelmän muutokset keskusvirastojen, valvonnan ja tilastoinnin osalta.

### **Terveiden ja hyvinvoinnin laitos**

Lasten päivähoitolaista annetun lain mukaan päivähoitoon liittyviä asiantuntijaviraston tehtäviä hoitaa edelleen sosiaali- ja terveysministeriön alainen Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos toimii tehtävässään yhteistyössä Opetushallituksen kanssa. Hallinnon siirron jälkeen Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksella säilyivät ennallaan päivähoitoon liittyvät asiantuntijatehtävät, tilastointi, kehittäminen ja tutkimus. Sosiaali- ja terveysministeriö vastaa edelleen päivähoitoon osalta Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tulosohtauksesta sopien tulostavoitteista opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa.

Keskeisin varhaiskasvatuksen sisällöllisen kehittämisen väline on ollut varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja. Varhaiskasvatuksen kehittäminen on painottunut perusteiden toimeenpanon edistämiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet pohjautuvat valtioneuvoston 28 päivänä helmikuuta 2002 antamaan periaatepäätökseen varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Periaatepäätöksessä linjattiin yhteiskunnan järjestämän ja valvoman varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen suuntaviivat. Yhtenä toimenpiteenä esitettiin valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimista, joka annettiin tehtäväksi Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen edeltäjälle Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskukseksi (Stakes). Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus julkaisi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjan syyskuussa 2003. Perusteiden tavoitteena oli edistää varhaiskasvatuksen kehittämistä ja yhdenvertaista toteuttamista koko maassa. Vaikka varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat luonteeltaan suositus, lähes kaikki kunnat ovat laatineet paikalliset suunnitelmat ohjaamaan varhaiskasvatuksen toteuttamista kunnassa. Myös monet päivähoitoon yksiköt ovat laatineet yksikkökohtaiset suunnitelmat. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita tarkistettiin eri toimijoille tehdyn kyselyn tulosten pohjalta ja uudistettu painos otettiin käyttöön elokuussa 2005. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos on jatkanut perusteiden toimeenpanon tukemista järjestämällä ohjausta ja koulutusta sekä tukimateriaalia tuottamalla.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos on tilastolain (280/2004) tarkoittama tilastoviranomainen, joka ylläpitää alan tiedostoja ja rekistereitä sekä huolehtii tehtäväalueensa tietoperustasta ja sen hyödyntämisestä. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos on tuottanut tilastotietoja päivähoitossa olevien lasten määrästä, päivähoitoon henkilöstöstä sekä päivähoitoon kustannuksista. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos on julkaissut vuosittain Lasten päivähoito -tilastoraportin. Lisäksi Terveiden ja hyvinvoinnin laitos julkaisee seuraavia tilastojulkaisuja, joissa

on myös päivähoitoon liittyviä tietoja: 1) Kuntien terveys- ja sosiaalipalvelujen henkilöstö, 2) Yksityiset sosiaalipalvelut, 3) Sosiaali- ja terveyspalvelujen henkilöstö, 4) Sosiaalimenot ja rahoitus, 5) Sosiaali- ja terveysalan tilastollinen vuosikirja sekä 6) Yksityinen palveluntuotanto sosiaali- ja terveydenhuollossa. Tilastojen tiedot perustuvat mm. Tilastokeskuksen, aluehallintovirastojen, Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen omiin ja sen toteuttamiin erillisiin tiedonkeruisiin. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos on myös toteuttanut ns. erillisselvityksiä kolmen vuoden välein. Nämä erillisselvitykset täydentävät Tilastokeskuksen kunnilta vuosittain keräämiä tilastotietoja lasten päivähoiton ohella ikääntyneiden ja vammaisten palveluista, sosiaalisesta luototuksesta ja kuntouttavasta työtoiminnasta. Päivähoiton osalta erillisselvityksissä on kerätty tietoa mm. erityistä tukea tarvitsevista lapsista, maahanmuuttajataustaisista lapsista, vuorohoidon piirissä olevista lapsista, päivähoiton johtajista sekä asiakasmaksuista. Viimeisin erillisselvitys kuvaa vuoden 2010 lopun tietojä.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen toteuttama tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet on maksuton tietopalvelu, jossa on väestön hyvinvointia ja terveyttä koskevaa tietoa kaikista Suomen kunnista seurannan ja päätöksen teon tueksi. SOTKANet sisältää indikaattoreita myös lasten ja perheiden palveluista. Lasten päivähoiton osalta tietoja löytyy lasten määristä kunnan järjestämässä päiväkotij- ja perhepäivähoidossa, koko- ja osapäivähoidossa, hoitopäivien lukumääristä sekä leikkitoimintaan osallistumisesta. Lisäksi Terveyden ja hyvinvoinnin laitos toimittaa Suomea koskevat tiedot kansainvälisiin sosiaali- ja terveysalaa, mukaan lukien lasten päivähoitoa koskeviin tilastoihin.

### **Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto sekä aluehallintovirastot**

Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto on sosiaali- ja terveysministeriön alainen virasto, joka edistää ohjauksen ja valvonnan keinoin oikeusturvan toteutumista ja palvelujen laatua sosiaali- ja terveydenhuollossa sekä lasten päivähoitossa. Lasten päivähoitosta annetun lain mukaan Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto ohjaa aluehallintovirastojen toimintaa niiden toimintaperiaatteiden, menettelytapojen ja ratkaisukäytäntöjen yhdenmukaistamiseksi päivähoiton ohjauksessa ja valvonnassa. Lisäksi Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto ohjaa ja valvoo päivähoitoa erityisesti silloin, kun kysymyksessä ovat 1) periaatteellisesti tärkeät tai laajakantoiset asiat, 2) usean aluehallintoviraston toimialuetta tai koko maata koskevat asiat tai 3) asiat, joita aluehallintovirasto on esteellinen käsittelemään. Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontaviraston lasten päivähoitoon liittyvistä tehtävistä sovitaan viraston ja sosiaali- ja terveysministeriön välisessä tulossopimuksessa sen jälkeen, kun tavoitteista on sovittu opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa.

Lasten päivähoitoa koskevat valvonta-asiat ovat tyypillisesti sellaisia, jotka käsitellään aluehallintovirastoissa. Ennen päivähoiton hallinnon siirtoa opetus- ja kulttuuriministeriöön Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontaviraston ratkaistavana oli ollut yksi päivähoitoa koskeva kantelu aluehallintoviraston esteellisyyden vuoksi.

Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto ja aluehallintovirastot pitävät yhdessä valtakunnallista tietojärjestelmää (Valveri-rekisteri aikaisemmin Ysteri-rekisteri) laissa tarkoitettujen lupa- ja ilmoitusasioiden käsittelyä sekä toiminnan valvontaa ja tilastointia varten. Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto on vastuullinen rekisterin pitäjä ja se myös vastaa tietojärjestelmän toimivuudesta. Valveri-rekisteriin merkityiltä luvanvaraisilta palvelujen tuottajilta peritään vuosimaksu. Päivähoito, ml. vuorohoito, on kuitenkin ilmoituksenvaraista toimintaa, joten vuosimaksua ei peritä.

Aluehallintovirastot vievät tiedot ilmoituksenvaraisista päivähoiton palvelujen tuottajista rekisteriin. Aluehallintovirastot perivät palvelun tuottajilta valtioneuvoston aluehal-

lintovirastojen maksuista vuosina 2012 ja 2013 annetun asetuksen (1572/2011) mukaisen maksun. Rekisteröintimaksu peritään uuden toiminnan alkaessa ja jo entuudestaan rekisterissä olevan palvelun tuottajan uuden toimintayksikön rekisteröinnistä. Maksu on vuonna 2013 120 euroa. Sen sijaan vastuuhenkilön vaihtumisesta, muista muutoksista tai toimintayksikön tai palvelun tuottajan toiminnan lopettamista koskevista ilmoituksista ei peritä maksua.

Aluehallintovirastot saavat tiedot ilmoituksenvaraisista päivähoidon palvelun tuottajista kunnilta. Rekisteriin merkitään vain yksityiset päiväkodit. Kunnat pitävät yllä luetteloa yksityisistä perhepäivähoitajista ja ryhmäperhepäivähoidon yksiköistä eikä näitä tietoja viedä Valveri-rekisteriin.

Aluehallintovirastot hoitavat niille säädettyjä tehtäviä muun muassa sosiaali- ja terveydenhuollossa sekä koulutus- ja muussa sivistystoimessa. Aluehallintovirastot käsittelevät kanteluita ja valitusasioita ja edistävät kansalaisten oikeusturvan toteutumista. Päivähoidon osalta aluehallintovirastojen tehtäviin kuuluu päivähoidon alueellinen suunnittelu, ohjaus ja valvonta. Aluehallintoviraston ohjaus ja valvonta voidaan jakaa etukäteis- ja jälkikäteistoimiin. Etukäteisvalvontaan ja -ohjaukseen kuuluvat muun muassa lupa- ja ilmoitusmenettely, tiedottaminen, resurssiohjaus, informaatio-ohjaus, tarkastuskäynnit, neuvonta, koulutus sekä valtakunnallisten valvontaohjelmien toimeenpano. Jälkikäteisvalvontaan ja -ohjaukseen kuuluvat muun muassa kantelujen käsittely, valvonta-asioiden käsittely sekä tarkastukset vireillä olevaan valvonta-asiaan liittyen.

Aluehallintovirastojen yleishallinnollinen ohjaus kuuluu valtiovarainministeriölle, mutta kukin ministeriö ohjaa aluehallintovirastojen toimintaa omilla toimialoillaan. Opetus- ja kulttuuriministeriö ohjaa aluehallintovirastoja lasten päivähoitoon kuuluvissa asioissa. Päivähoidon, esi- ja perusopetuksen ja sosiaali- ja terveystoimen tehtävät kuuluvat aluehallintoviraston peruspalvelut, oikeusturva ja luvat -vastuualueeseen. Poikkeuksena tästä aluehallintovirastojen toimialaan kuuluvat ruotsinkieliset opetustoimen tehtävät hoidetaan ruotsinkielisessä palveluyksikössä, joka toimii Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirastossa sen vastuualueista erillisenä yksikkönä. Ruotsinkieliset päivähoidon tehtävät ovat kuitenkin osana alueellisia aluehallintovirastojen tehtäviä eikä niitä ole keskitetty opetustoimen ruotsinkielisen palveluyksikön yhteyteen.

Lakia aluehallintovirastoista (896/2009) on muutettu hiljattain (muutos 932/2013). Muutokset liittyvät siihen, että elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskuksille kuuluneet kirjasto-, liikunta- ja nuorisotoimen tehtävät sekä oppilaitosrakentamistehtävät siirrettiin aluehallintovirastojen hoidettavaksi. Aluehallintovirastoille aiemmin kuuluneet opetus- ja muun sivistystoimen tehtävät ja aluehallintovirastoille siirtyneet opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalan tehtävät organisoidaan uudelle opetus- ja kulttuuritoimi -vastuualueelle. Vastuualue perustetaan jokaiseen aluehallintovirastoon. Päivähoitoasiat kuuluvat myös uudelle vastuualueelle.

Aluehallintovirastojen toimivaltuudet poikkeavat toisistaan sosiaalihuollon ja opetustoimen osalta. Päivähoidon hallinnon siirron yhteydessä aluehallintoviranomaisten toimivalta päivähoidon valvonnan osalta katsottiin tarkoituksenmukaiseksi säilyttää yhtä laajana kuin se oli ollut silloin, kun päivähoito oli osa sosiaalihuoltoa, jotta asiakkaiden asema ei heikkenisi.

Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto ja aluehallintovirastot voivat tarkastaa päivähoidon yksiköt, jos tarkastuksen tekemiseen on perusteltu syy. Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto voi myös perustellusta syystä määrätä aluehallintoviraston tekemään tarkastuksen. Tarkastus voidaan tehdä ennalta ilmoittamatta. Tarkastus on mahdollista tehdä myös perhepäivähoitajan kotiin, jos tarkastus on välttämätön asiakkaan aseman ja asianmukaisten palveluiden turvaamiseksi.



Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirastolla ja aluehallintovirastoilla on oikeus antaa määräys puutteiden korjaamisesta, epäkohtien poistamisesta, toiminnan keskeyttämisestä ja käyttökiellosta. Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto tai aluehallintovirasto voi velvoittaa kunnan tai kuntayhtymän noudattamaan puutteiden korjaamista tai epäkohtien poistamista koskevaa määräystä sakon uhalla tai uhalla, että toiminta keskeytetään, taikka että toimintayksikön, sen osan tai laitteen käyttö kielletään. Jos asiakasturvallisuus sitä edellyttää, toiminta voidaan määrätä keskeytettäväksi tai kieltää välittömästi.

Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirastolla ja aluehallintovirastoilla on oikeus antaa kunnalle, kuntayhtymälle tai toiminnasta vastuussa olevalle virkamiehelle huomautus, jos ohjauksen ja valvonnan yhteydessä huomataan niiden toiminnassa virheitä tai laiminlyöntejä. Jos asia ei anna aiheutta huomautukseen, voidaan kiinnittää päivähoidon järjestäjän huomiota toiminnan asianmukaiseen järjestämiseen.

Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto ja aluehallintovirastot valvovat myös yksityistä päivähoitoa. Yksityiseen päivähoitoon sovelletaan päivähoitolain ohella lakia yksityisistä sosiaalipalveluista (922/2011). Laki sisältää muun muassa yksityisten sosiaalipalvelujen tuottamista, toimintaedellytyksiä, palvelun laatua, lupamenettelyä, valvontaa ja yksityisten palvelujen antajien rekisteriä koskevia säännöksiä. Lain 6 §:n mukaan yksityisten sosiaalipalvelujen tuottajan on laadittava toiminnan asianmukaisuuden varmistamiseksi omaavaltontasuunnitelma, joka kattaa kaikki palvelujen tuottajan sosiaalipalvelut. Palvelujen tuottajan on pidettävä omaavaltontasuunnitelma julkisesti nähtävänä ja seurattava sen toteutumista. Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto voi antaa määräyksiä omaavaltontasuunnitelman sisällöstä, laatimisesta ja seurannasta.

## 2.2.2 Varhaiskasvatuksen alueellinen ja valtakunnallinen kehittäminen

### Sosiaalialan osaamiskeskukset

Sosiaalialan osaamiskeskukset eivät ole valtion viranomaisia, mutta niillä on sosiaalialan osaamiskeskuksista annetussa laissa (1230/2001) säädetty tehtävät ja hallinto.

Päivähoidon hallinnonala-siirtoa koskevan lainsäädännön eduskuntakäsittelyn yhteydessä päätettiin, että sosiaalialan osaamiskeskusten tehtävinä säilyisivät edelleen lasten päivähoitoon liittyvät sosiaalialan osaamiskeskusten tehtävät, vaikka päivähoito ei enää olisi sosiaalipalvelu. Sosiaali- ja terveysvaliokunnan mietinnössä (26/2012) pidettiin tärkeänä, ettei hallinnon muutos päättäisi sitä työtä, jota sosiaalialan osaamiskeskukset olivat tehneet päivähoidon ja varhaiskasvatuksen kehittämiseksi osana lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin edistämistä ja palvelujen kehittämistä. Valiokunnan lausuman mukaisesti sosiaalialan osaamiskeskuksista annettuun lakiin lisättiin uusi säännös, jonka mukaan sosiaalialan osaamiskeskukset osallistuvat lasten päivähoidon ja varhaiskasvatuksen kehittämiseen osana keskusten alla mainittuja tehtäviä, kun toiminnassa on kyse lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin edistämisestä tai palvelujen kehittamisestä.

Osaamiskeskuksen lakisääteisenä tehtävänä on toimialueellaan turvata asiantuntemuksen kehittyminen ja välittyminen, peruspalvelujen kehittyminen sekä erityisosaamista vaativien erityispalvelujen ja asiantuntijapalvelujen kehittyminen ja välittyminen, sosiaalialan perus-, jatko- ja täydennyskoulutuksen ja käytännön työn monipuolinen yhteys sekä sosiaalialan tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminnan toteutuminen.

Sosiaalialan osaamiskeskustoiminnan tarkoituksena on luoda ja ylläpitää koko maan kattava alueellinen yhteistyörakenne sosiaalialan perus- ja erityisosaamisen edistämiseksi sekä sosiaalialan alueellista yhteistyötä edellyttävien erityisosaamista vaativien erityispalve-

lujen ja asiantuntijapalvelujen turvaamiseksi. Osaamiskeskuksen voivat muodostaa kunkin toimialueen kunnat ja kuntayhtymät yhdessä yliopistojen, ammattikorkeakoulujen ja muiden sosiaali- ja terveysalan oppilaitosten, maakunnan liittojen, aluehallintovirastojen, järjestöjen ja yritysten sekä muiden sosiaali- ja terveysalalla toimivien eri tahojen kanssa.

Osaamiskeskukset muodostavat valtakunnallisesti kattavan tutkimus- ja kehittämistoiminnan alueellisen verkoston. Verkosto toimii valtakunnallisten ohjelmien, kuten Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallisen kehittämisohjelman (Kaste), alueellisessa toimeenpanossa. Osaamiskeskusten toimialueet muodostuvat 1–4 maakunnasta ja ne kattavat kaikki kunnat. Ruotsinkielisillä kunnilla on yhteinen osaamiskeskus. Alueellisia osaamiskeskuksia on 11.

Sosiaalialan osaamiskeskukset toimivat varhaiskasvatuksen kehittämisessä lähellä kuntakenttää kooten alueensa kuntia, tutkimuslaitoksia, koulutusorganisaatioita, järjestöjä, aluehallintovirastoja ja muita tahoja yhteistyöhön alueellaan. Varhaiskasvatuksen kehittäminen osana osaamiskeskustoimintaa toteutuu hankkeissa, tutkimuksissa ja selvityksissä sekä koulutuksessa. Varhaiskasvatuksen kehittämisessä painottuvat seudullisen yhteistyön kehittäminen, tiedon tuottaminen, uusien työmenetelmien kehittäminen, käytäntöä hyödyntävän tutkimuksen toteuttaminen sekä kehittämistyön levittäminen käytännön työntekijöille.

Osaamiskeskusten työ varhaiskasvatuksen alalla on painottunut alueellisiin kehittämissankkeisiin, työkokousten ja koulutustilaisuuksien järjestämiseen sekä asiantuntijaverkostojen ylläpitämiseen. Näitä asiantuntijoista muodostuvia verkostoja toimii tällä hetkellä 9 osaamiskeskuksen alueella. Pohjois-Suomen osaamiskeskuksen valtakunnallisena erityistehtävänä on huolehtia saamenkielisten palveluiden kehittämisestä. Kehittämishankkeissa on muun muassa luotu yhteistyömalleja varhaiskasvatuksen ja kunnan muiden lapsiperheiden palveluiden kanssa, kehitetty verkkokonsultaatiopalvelu, edistetty saamenkielisen varhaiskasvatuksen toteuttamista sekä erityislastentarhanopettajan palveluiden saatavuutta, kehitetty monikulttuurista varhaiskasvatusta, pedagogista havainnointia, lasten ja vanhempien osallisuutta sekä lasten hyvinvointia varhaiskasvatuksessa. Hallinnonalan muutoksen myötä monissa osaamiskeskuksissa toiminta on suuntautunut laaja-alaisempiin lasten ja lapsiperheiden palveluiden kehittämishankkeisiin, joissa varhaiskasvatus on mukana yhtenä toimijana. Joissain osaamiskeskuksissa ei ole tällä hetkellä mitään varhaiskasvatukseen liittyvää kehittämistyötä käynnissä.

### **Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta**

Varhaiskasvatuksen kehittämiseksi ja eri sidosryhmien yhteistyön edistämiseksi varhaiskasvatuksen alalla toimi vuodesta 2004 lähtien sosiaali- ja terveysministeriön yhteydessä valtioneuvoston asettama varhaiskasvatuksen neuvottelukunta. Neuvottelukunnan tehtävistä, kokoonpanosta ja toimikaudesta säädettiin varhaiskasvatuksen neuvottelukunnasta annetussa valtioneuvoston asetuksessa (524/2004).

Kun varhaiskasvatuksen ja päivähoitopalvelujen lainsäädännön valmistelu, hallinto ja ohjaus siirtyivät sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön, entinen valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksen neuvottelukunnasta kumottiin ja uusi asetus (1032/2012) varhaiskasvatuksen neuvottelukunnasta astui voimaan 1.1.2013. Asetuksen mukaan opetus- ja kulttuuriministeriön yhteydessä toimii varhaiskasvatuksen neuvottelukunta, jonka tavoitteena on tukea ja edistää varhaiskasvatuksen laaja-alaista kehittämistä.

Neuvottelukunnan tehtävät säilyivät ennallaan. Asetuksen mukaan neuvottelukunnan tehtävänä on

- 1 edistää, vahvistaa ja yhteen sovittaa yhteistyötä eri hallinnonalojen, järjestöjen, tutkimus- ja koulutuslaitosten, kuntien ja muiden tahojen kanssa;

- 2 seurata ja arvioida kansallista ja kansainvälistä kehitystä varhaiskasvatuksessa ja tehdä ehdotuksia varhaiskasvatuksen pitkäjänteiseksi kehittämiseksi;
- 3 toimia varhaiskasvatuksen aseman vahvistajana yhteiskunnassa;
- 4 suorittaa opetus- ja kulttuuriministeriön määräämät muut tehtävät neuvottelukunnan tavoitteiden mukaisesti.

Neuvottelukunnan kokoonpanoa pienennettiin. Neuvottelukunnassa on puheenjohtaja ja varapuheenjohtaja sekä enintään 15 muuta jäsentä ja heillä henkilökohtaiset varajäsenet. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan jäsenten tulee edelleen edustaa varhaiskasvatuksen kehittämisen kannalta keskeisiä tahoja. Neuvottelukunnassa tulee olla edustettuna hallinnon, tutkimuksen, koulutuksen, järjestöjen ja kuntakentän asiantuntemus. Neuvottelukunta on asetettu ajalle 23.1.2013–21.1.2016.

## **2.3 Päivähoidon rahoitus ja asiakasmaksut**

### **2.3.1 Päivähoidon rahoitus**

Päivähoidon kustannukset rahoitetaan valtionosuudella, kunnan rahoitusosuudella sekä kunnan asiakasmaksuina kerättävillä tuloilla. Kunnan päivähoitolain mukaiseen toimintaan sovelletaan kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta annettua lakia (1704/2009). Kunnan on osoitettava voimavaroja valtionosuuden perusteena olevaan lasten päivähoidon. Valtionosuus käyttökustannuksista on 30,96 % vuonna 2013.

Kunnan järjestämän päiväkotij- ja perhepäivähoidon menot olivat noin 2,4 miljardia euroa vuonna 2012. Vuonna 2012 kunnallisen päiväkotihoidon kustannukset olivat noin 1,9 miljardia euroa (75 %) ja perhepäivähoidon kustannukset 442 miljoonaa euroa (17 %). Asiakasmaksutuotot päiväkotij- ja perhepäivähoidosta olivat 326 miljoonaa euroa vuonna 2012. Asiakasmaksujen osuus kustannuksista on noin 14 %.

Lisäksi valtion talousarviossa myönnetään erillinen valtionavustus saamenkielisen päivähoitohoidon turvaamiseksi saamelaisten kotiseutualueella sekä erillinen määräraha EU:n kemikaaliviraston henkilöstön lasten päivähoitohoidon järjestämiseen Suomessa.

Päivähoidon kehittämiseen voidaan valtion talousarvioon otetun määrärahan rajoissa myöntää kunnille ja kuntayhtymille valtionavustusta toiminnan kehittämistä, kokeilua ja toiminnan käynnistämistä varten sekä perustamishankkeisiin. Avustuksen myöntämisestä säädetään opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetussa laissa (1705/2009).

### **2.3.2 Kunnallisen päivähoitohoidon asiakasmaksut**

Päivähoitolain 13 §:n mukaan lasten päivähoitohoidosta perittäviin maksuihin sovelletaan sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista annettua lakia (734/1992, jäljempänä *asiakasmaksulaki*) ja sen nojalla annettuja säännöksiä, sellaisena kuin ne ovat voimassa tammikuun 1 päivänä 2013.

Asiakasmaksulaissa säädetään muun muassa maksun määräytymisen perusteista, kokopäiväisen maksun suuruudesta, osa-aikaisen päivähoitohoidon maksusta, maksuprosenteista ja tulorajoista, tilapäisen päivähoitohoidon maksusta sekä maksujen indeksitarkistuksista. Laissa säädetään myös maksukykyä määriteltäessä huomioon otettavista tekijöistä ja päivähoitomaksun määräämisen perusteena olevista tuloista. Asiakasmaksuasetuksessa säädetään muun muassa käyttämättä ja peruuttamatta jätetystä palvelusta perittävästä maksusta sekä maksun perimisestä poissaolon ajalta.

Kunta perii perheiltä päivähoitomaksun, joka perustuu perheen kokoon ja tuloihin. Kokopäivähoidon kuukausimaksu on enintään perheen koon mukaan määräytyvän maksuprosentin mukainen euromäärä vähimmäistulorajan ylittävistä bruttotuloista. Korkein kokopäivähoidon maksu perheen nuorimmasta lapsesta on 264 euroa kuussa. Maksuista myönnetään sisarusalennus ja maksu toiseksi nuorimman lapsen osalta on enintään 238 euroa kuussa. Muista perheen päivähoidossa olevista lapsista perittävä maksu on 20 prosenttia nuorimman lapsen maksusta, enimmillään 52,80 euroa kuussa. Alle 24 euron maksua ei peritä. Maksu voidaan alentaa ja jättää perimättä, jos maksun periminen vaarantaa perheen toimeentulon tai henkilön elatusvelvollisuuden toteuttamisen. Maksun alentaminen tai perimättä jättäminen on ensisijainen toimenpide toimeentulotuen myöntämiseen nähden.

Osa-aikaisesta päivähoidosta ja säännönmukaista kokopäivähoitoa lyhyemmästä hoitoajasta kunnan tulee määritellä hoitoaikaan suhteutettu kokopäivähoidon maksua alempi maksu. Nykyisen säännökseen mukaan maksun suuruus ja määräytymisperusteet ovat kunnan päätettävissä ja osa-aikaisen hoidon maksut vaihtelevat kunnittain.

Perheen koossa otetaan huomioon perheen kaikki alaikäiset lapset. Maksun suuruutta määritettäessä otetaan huomioon kaikki veronalaiset ansio- ja pääomatulot sekä verosta vapaat tulot lukuun ottamatta erikseen laissa mainitut etuudet kuten esimerkiksi lapsilisä, asumistuki ja lasten kotihoidon tuki. Elatustuki ja -apu sekä osittainen hoitoraha puolestaan otetaan tulona huomioon.

Päivähoitomaksut on sidottu sosiaali- ja terveystoimen hintaindeksiin ja tulorajat yleiseen ansiotasoindeksiin, jotka molemmat tarkistetaan kahden vuoden välein. Viimeisin indeksitarkistus tehtiin 1.8.2012 ja seuraava indeksitarkistus astuu voimaan 1.8.2014. Tämän tarkistuksen jälkeen päivähoidon enimmäismaksu ensimmäisen lapsen osalta on 283 euroa ja toisen lapsen osalta 255 euroa ja perheen muiden lasten maksu on 56,60 euroa. Alin perittävä asiakasmaksu indeksikorotuksen jälkeen on 26 euroa.

## **2.4 Varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmä**

### **2.4.1 Palvelujärjestelmä**

Suomessa perheille on haluttu luoda vaihtoehtoja pienten lasten hoidon ja kasvatuksen tueksi. Sairausvakuutuslaissa säädetyn vanhempainvapaakauden jälkeen perheillä on kolme yhteiskunnan tukemaa vaihtoehtoa alle kouluikäisten lasten hoidon järjestämiseksi. Perheet voivat hakea lapselleen kunnan järjestämän päivähoitopaikan joko päiväkodista tai perhepäivähoidosta, perhe voi valita yksityisen päiväkodin tai hoitajan ja hakea Kansaneläkelaitokselta yksityisen hoidon tukea tai kolmantena vaihtoehtona alle kolme vuotiaan lapsen hoitamiseksi muualla kuin päivähoidossa vanhemmat tai huoltajat voivat hakea Kansaneläkelaitokselta kotihoidon tukea. Vanhemmilla ja huoltajilla on oikeus valita perheelleen sopivin ratkaisu. Keskeiset lasten päivähoidon toteuttamista koskevat säännökset ovat laissa lasten päivähoidosta (36/1973). Alle kouluikäisten lasten vanhemmilla on ollut vuodesta 1996 lähtien subjektiivinen oikeus saada kunnan järjestämä päivähoitopaikka lapselleen perheen sosio-ekonomisesta asemasta tai asuinpaikasta riippumatta. Kunnat järjestävät päivähoitoa päiväkodeissa, perhepäivähoidossa hoitajan kotona tai ryhmäperhepäivähoitona joko kahden hoitajan tai kolmen hoitajan yksiköissä. Monissa kunnissa on myös muita varhaiskasvatuspalveluita, esimerkiksi leikki- ja asukaspuistoja sekä avoimia päiväkoteja, tarjolla. Myös seurakunnat ja lapsi- ja perhejärjestöt tarjoavat erilaisia varhaiskasvatuspalveluita lapsille ja perheille.

Kunnat vastaavat varhaiskasvatuspalveluiden järjestämisestä, niiden laadusta ja valvonnasta. Kunta voi järjestää palvelut itse, yhteistyössä sopimuksin toisen kunnan tai kuntien kanssa, olemalla jäsenenä kuntayhtymässä, hankkimalla palvelut valtiolta, toiselta kunnalta, kuntayhtymältä tai muulta julkiselta tai yksityiseltä palvelun tuottajalta tai antamalla palvelun käyttäjälle palvelusetelin. Kunnat valvovat myös yksityistä päivähoitoa ja vastaavat siitä, että yksityisten palvelun tuottajien toiminta on päivähoidolle asetettujen säädösten mukaista. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat varhaiskasvatuksen toteuttamista paikallistasolla ja yksiköissä. Jokaiselle päivähoidossa olevalle lapselle laaditaan yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma.

Päivähoitoa tulee järjestää lapsen äidinkielenä olevalla suomen-, ruotsin tai saamenkielellä. Kunnan on järjestettävä päivähoidossa oleville lapsille tarpeellinen ravinto. Päivähoidon tulee terveydellisiltä ja muilta olosuhteiltaan olla lapselle ja lapsen hoidolle ja kasvatukselle sopiva. Kunnan on myös huolehdittava, että päivähoidossa olevilla lapsilla on mahdollisuus osallistua perusopetuslain mukaiseen esiopetukseen.

#### 2.4.2 Lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuki sekä joustava hoitoraha

Lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annetussa laissa (1128/1996) säädetään oikeudesta päivähoitopaikalle vaihtoehtoiseen lapsen hoidon järjestämiseksi suoritettavaan taloudelliseen tukeen. Lain mukaan kotihoidon tuella tarkoitetaan lapsen hoidon järjestämiseksi vanhemmalle tai muulle huoltajalle suoritettavaa tukea, johon voi kuulua hoitoraha ja hoitolisä. Perheellä on oikeus tukeen, kunnes perheen nuorin lapsi täyttää 3 vuotta.

Kotihoidon tuki on sidottu kuluttajahintojen muutosta vastaavaan kansaneläkeindeksiin 1.3.2011 alkaen. Vuonna 2013 kotihoidon tuen hoitoraha on 336,67 euroa kuussa yhdestä alle 3-vuotiaasta lapsesta. Perheen muista alle 3-vuotiaista maksettava hoitoraha on 100,79 euroa kuukaudessa ja yli 3-vuotiaista mutta alle kouluikäisistä sisaruksista puolestaan 64,77 euroa kuukaudessa. Tulosidonnainen ja perheen koon mukaan määräytyvä perhekohtainen hoitolisä on enintään 180,17 euroa kuukaudessa. Osa kunnista maksaa lisäksi kotihoidon tuen kuntalisää, jonka määrä ja maksuperusteet vaihtelevat kunnittain.

Lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annettua lakia muutettiin (lailla 975/2013) 1.1.2014 alkaen siten, että alle kolmevuotiaan lapsen vanhemmalle tai muulle huoltajalle maksettava osittainen hoitoraha korvattiin joustavalla hoitorahalla. Kela maksaa joustavaa hoitorahaa alle 3-vuotiaasta lapsesta, jos isä, äiti tai muu huoltaja työskentelee viikoittain keskimäärin enintään 30 tuntia tai enintään 80 % alan normaalista kokopäivätyön työajasta. Joustava hoitoraha on porrastettu kahteen ryhmään vanhemman työajan mukaan (240 euroa kuukaudessa, kun keskimääräinen viikoittainen työaika on enintään 22,5 tuntia tai enintään 60 % alan normaalista kokopäivätyön työajasta, ja 160 euroa kuukaudessa, kun keskimääräinen työaika on yli 22,5 mutta enintään 30 tuntia viikossa tai enintään 80 % alan normaalista kokopäivätyön työajasta). Joustavaa hoitorahaa maksetaan kerrallaan vain yhdestä lapsesta.

Osittaista hoitorahaa maksetaan edelleen ensi- ja toisluokkalaisten vanhemmille. Jos lapsi kuuluu pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin eli käy koulua normaalia pidempään, Kela maksaa osittaista hoitorahaa, kunnes lapsen 3. lukuvuosi perusopetuksessa päättyy.

Lasten yksityisen hoidon tuella tarkoitetaan lapsen hoidon järjestämiseksi vanhemman tai muun huoltajan osoittamalle hoidon tuottajalle suoritettavaa tukea, johon voi kuulua hoitoraha ja hoitolisä. Tukea maksetaan perheen jokaisesta alle kouluikäisestä lapsesta. Myös hoitolisää maksetaan jokaisesta lapsesta ja sen määrään vaikuttavat perheen koko ja tulot. Vuonna 2013 yksityisen hoidon tuen hoitoraha on 171,40 euroa kuukaudessa ja hoitolisä enintään 144,14 euroa.

### 2.4.3 Yksityinen päivähoito

Kunnan järjestämän päivähoidon ohella päivähoitoa järjestetään myös yksityisesti joko päiväkodeissa tai perhepäivähoitona tai perhe voi palkata yksityisen hoitajan. Yksityisen päivähoidon järjestäminen on ilmoituksenvaraista toimintaa. Yksityisen päivähoidon tuottajan, joka korvausta vastaan harjoittaa lasten päivähoitotoimintaa, on tehtävä kirjallinen ilmoitus toiminnastaan ennen sen aloittamista tai olennaista muuttamista lasten päivähoitosta vastaavalle kunnan monijäseniselle toimielimelle. Kunnan on ilmoituksen saatuaan suoritettava tarkastus päivähoitopaikassa sekä huolehdittava, että paikka sekä siellä annettava hoito vastaavat päivähoidolle asetettuja terveydellisiä ja muita vaatimuksia. Kunnan on pidettävä yksityisistä päivähoidon järjestäjistä luetteloa. Kunnan on ilmoitettava ilmoituksen johdosta saamansa tiedot perhepäivähoitoa lukuun ottamatta aluehallintovirastolle. Aluehallintovirasto päättää palvelua koskevien tietojen tallettamisesta rekisteriin.

Kun perhe ei valitse kunnan järjestämää päivähoitoa, vaan käyttää yksityisiä palvelun tuottajia tai palkkaa yksityisen hoitajan, perhe on oikeutettu lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annetun lain nojalla yksityisen hoidon tukeen. Perhe hakee tukea Kansaneläkelaitokselta, joka maksaa tuen kunnan suostumuksella suoraan yksityisen hoidon tuottajalle. Tukea maksetaan jokaisesta alle kouluikäisestä lapsesta, joka käyttää yksityistä päivähoitoa. Tuki koostuu hoitorahasta ja perheen koon ja tulojen mukaan määräytyvästä hoitolisästä. Yksityisen hoidon tuen hoitoraha on 171,40 euroa ja hoitolisä lasta kohti enintään 144,14 euroa kuukaudessa vuonna 2013. Kansaneläkelaitoksen tilastojen mukaan keskimääräinen lakisääteinen yksityisen hoidon tuki perhettä kohden oli 213 euroa ja lasta kohden 163 euroa vuonna 2012. Yksityisen hoidon tuki on sidottu indeksiin ja tuen määrä tarkistetaan vuosittain siten kuin kansaneläkeindekseistä annetussa laissa (456/2001) säädetään. Lakisääteisen tuen lisäksi moni kunta myöntää kunnallisen lisän, jonka suuruus ja myöntämisen ehdot vaihtelevat kunnittain. Kuntaliiton vuonna 2012 tekemän selvityksen mukaan 43 prosenttia kunnista maksoi kunnallista lisää. Yksityisen hoidon tuki maksetaan suoraan hoidon tuottajalle, joten se ei ole perheille verotettavaa tuloa.

Yksityistä päivähoitoa säätelee päivähoitolain ohella laki yksityisistä sosiaalipalveluista (922/2011), joka tuli voimaan 1 päivänä lokakuuta ja korvasi yksityisten sosiaalipalvelujen valvonnasta annetun lain (603/1996). Laki koskee kaikkia yksityisiä sosiaalipalveluja ja päivähoidon osalta laki sisältää muun muassa yksityisten päivähoidon tuottamista, toimintaedellytyksiä, palvelujen laatua, ilmoitusmenettelyä, valvontaa ja yksityisten palvelujen antajien rekisteriä koskevia säännöksiä. Yksityisellä toimintayksiköllä tulee lain mukaan olla vastuuhenkilö, joka vastaa siitä, että toimintayksikössä toteutettavat palvelut täyttävät niille asetetut vaatimukset. Yksityisen palvelun tuottajan on myös laadittava omavalvontasuunnitelma. Palvelun tuottajan on pidettävä omavalvontasuunnitelma julkisesti nähtävänä ja seurattava sen toteutumista. Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto voi antaa määräyksiä omavalvontasuunnitelman sisällöstä, laatimisesta ja seurannasta. Yksityinen päivähoito on ilmoituksenvaraista toimintaa. Kunnalle tehtävästä ilmoituksesta on käytävä ilmi muun muassa palvelun tuottajan nimi, henkilötunnus ja yhteystiedot, toimintayksikön nimi ja yhteystiedot, palvelun sisältö ja laajuus, asiakaspaikkojen lukumäärä, vastuuhenkilön nimi, henkilötunnus, yhteystiedot ja koulutus sekä työkokemus ja tehtävä toimintayksikössä, tieto rekisteröitymisestä ennakkoperintälaissa tarkoitettuun työnantajarekisteriin, toiminnan aloittamispäivä, asiakasasiakirjojen säilyttämispaikka, selvitys asiakasrekisterinpidon periaatteista ja rekisterinpidosta vastaava henkilö sekä palvelujen laadun, turvallisuuden ja asianmukaisuuden arvioimiseksi tarvittavat muut tiedot.

#### 2.4.4 Henkilöstön kelpoisuudet, rakenne ja mitoitus

Kunnassa on oltava lasten päivähoidon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä varten kelpoisuusvaatimukset täyttävää henkilöstöä. Kelpoisuusvaatimuksista säädetään sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetussa laissa (272/2005). Lastentarhanopettajan tehtäviin on kelpoisuusvaatimuksena vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus, taikka sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot. Lähihoitajan tehtäviin kelpoisuusvaatimuksena on tehtävään soveltuva sosiaali- ja terveysalan perustutkinto tai muu vastaava tutkinto. Sosiaalihuollon erityistyöntekijältä, ml. erityislastentarhanopettaja, edellytetään tehtävän edellyttämää peruskoulutusta ja sen lisäksi suoritettua soveltuva erikoistumiskoulutusta tai jatkotutkintoa. Varhaiskasvatuksen hallinnollisiin johtotehtäviin kelpoisuusvaatimuksena on tehtävään soveltuva ylempi korkeakoulututkinto ja alan tuntemus sekä niiden lisäksi riittävä johtamistaito. Lasten päivähoidon ammatillisiin johtotehtäviin on vaatimuksena lain 7 §:n mukainen kelpoisuus (lastentarhanopettaja) sekä riittävä johtamistaito. Muihin sosiaalihuollon ammatillisiin tehtäviin, mukaan lukien perhepäivähoitajan tehtävä, on kelpoisuusvaatimuksena tehtävään soveltuva ammattitutkinto tai muu soveltuva koulutus. Kelpoisuusvaatimuksista voidaan poiketa tilapäisesti, jos ammatillisen henkilöstön tehtävään ei saada henkilöä, jolla on säädetty kelpoisuus. Tällöin tehtävään voidaan ottaa enintään vuodeksi henkilö, jolla suoritettujen opintojen perusteella on riittävät edellytykset tehtävän hoitamiseen.

Päiväkodissa ja perhepäiväkodissa hoidettavien lasten määrästä sekä hoito- ja kasvatustehtäviin osallistuvasta henkilöstöstä on myös säädetty. Päiväkodissa tulee enintään seitsemää kokopäivähoidossa olevaa kolme vuotta täyttänyttä lasta kohden olla yksi ammatillisen kelpoisuuden omaava hoito- ja kasvatustehtävässä toimiva henkilö. Alle kolmivuotiaitten kohdalla suhdeluku on yksi henkilö enintään neljää lasta kohden. Lisäksi päiväkodissa tulee olla hoito- ja kasvatustehtävissä vähintään yksi kelpoinen henkilö enintään 13 osapäivähoidossa olevaa kolme vuotta täyttänyttä lasta kohden. Erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevat lapset on otettava huomioon lasten lukumäärässä tai hoito- ja kasvatustehtävään osallistuvien henkilöitten lukumäärässä, jollei päiväkodissa ole tällaista lasta varten erityistä avustajaa. Suhdeluvuista on mahdollista poiketa, jos lasten keskimääräiset hoitopäivät ovat jatkuvasti huomattavasti vähäisemmät kuin toimintapäivät. Tällöin lapsia ei saa olla muutoin kuin lyhytaikaisesti yhtäaikaisesti hoidossa enempää kuin kokonaissuhdeluku edellyttää. Suhdeluvusta voidaan poiketa myös tilapäisesti, jos lapsen hoitotarve laajenee osa-aikahoidosta kokopäivähoitoon esim. vanhemman työllistymisen vuoksi.

Päiväkotitoiminnassa on säädetty myös henkilöstön rakenteesta. Joka kolmannella hoito- ja kasvatustehtävissä toimivalla on oltava lastentarhanopettajan kelpoisuus ja muilla hoito- ja kasvatustehtävissä toimivilla lähihoitajan kelpoisuus.

Perhepäivähoitoa koskevat omat suhdelukusäännöksensä. Perhepäiväkodissa voidaan samanaikaisesti hoitaa enintään neljää lasta mukaan luettuina perhepäivähoitajan omat lapset, jotka eivät vielä ole perusopetuksessa. Näiden neljän lapsen lisäksi voidaan hoitaa yhtä osapäivähoidossa olevaa lasta, joka saa perusopetuslain mukaista esiopetusta, joka on aloittanut perusopetuksen tai joka on osapäivähoidossa ja aloittaa perusopetuksen toimintavuotta seuraavana vuonna. Kahden hoitajan perhepäiväkodissa voidaan hoitaa samanaikaisesti kahdeksaa lasta ja lisäksi kahta edellä mainittua osapäiväistä lasta. Erityisistä syistä ja paikalliset olosuhteet huomioon ottaen kolme hoitajaa voi hoitaa samanaikaisesti

enintään 12 lasta. Myös perhepäivähoidossa erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa oleva lapsi on otettava huomioon hoidettavana olevien lasten lukumäärässä, ellei tällaisella lapsella ole avustajaa. Perhepäivähoidossa on säädetty henkilöstön rakenteesta, jos hoitajia on kolme. Tällöin yhdellä perhepäivähoitajalla on oltava lähihoitajan kelpoisuus eli tehtävään soveltuva sosiaali- tai terveysalan perustutkinto tai muu vastaava tutkinto.

Suurin osa päivähoidon henkilöstöstä työskentelee päivähoidon ja esiopetuksen kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä. Toisen työtehtäväryhmän muodostavat kuntien ja päivähoitoyksiköiden esimiestehtävät ja hallinnolliset tehtävät. Varhaiskasvatuksen asiantuntijoita toimii tutkimus- ja kehittämistehtävissä. Lisäksi päivähoidossa toimii avustavaa henkilöstöä sekä ruoka- ja laitoshuollon henkilöstöä.

Päivähoidon henkilöstö koostuu päivähoidon/varhaiskasvatuksen johtajista, lastentarhanopettajista, erityislastentarhanopettajista, päiväkodin johtajista, perhepäivähoidon ohjaajista, lähihoitajista, lastenhoitajista, perhepäivähoitajista ja avustajista. Ammattinimikkeet vaihtelevat kunnittain.

#### 2.4.5 Päivähoidossa olevat lapset

Päivähoito on volyymiltään merkittävä julkinen palvelu. Lasten päivähoidon piirissä oli 228 981 lasta vuonna 2012 eli 63 prosenttia 1-6-vuotiaista lapsista. Näistä lapsista 211 063 oli kunnan järjestämän päivähoidon piirissä (92 %) ja yksityisen hoidon tuella hoidettiin 17 918 lasta (vajaa 8 %). Suurin osa eli noin 76 prosenttia päivähoidossa olevista lapsista oli päiväkodeissa. Perhepäivähoidon osuus kunnan järjestämän päivähoidon piirissä olevista lapsista oli noin 16 prosenttia. Perhepäivähoidon osuus on laskenut hiljalleen viimeisten kymmenen vuoden ajan. Kunnan järjestämän päivähoidon piirissä olevista lapsista noin 80 prosenttia on kokopäivähoidossa eli lasten hoitoaika on yli viisi tuntia päivässä ja 20 prosenttia lapsista on osapäivähoidossa. Osapäivähoidossa olevista lapsista suurimman ryhmän muodostavat 6-vuotiaat lapset, jotka tarvitsevat perusopetuslain mukaisen esiopetuksen lisäksi päivähoitoa. Nykyään lasten hoitoajoissa saattaa olla vaihtelua esimerkiksi vanhempien työaikojen vuoksi. Kuitenkin suurin osa lapsista (yli 70 %) osallistuu edelleen säännöllisesti päivähoitoon. Päivähoidossa olevista lapsista noin seitsemän prosenttia on vuorohoidon piirissä eli he ovat hoidossa iltaisin, öisin ja viikonloppuisin. Kunnan järjestämässä päivähoidossa olevista lapsista reilu kahdeksan prosenttia oli erityistä tukea saavia ja noin kuusi prosenttia maahanmuuttajataustaisia lapsia.

#### 2.4.6 Varhaiskasvatus lapsiperheiden palveluiden kokonaisuudessa

Pienten lasten ja heidän perheidensä palvelu- ja tukijärjestelmä muodostuu eri toimialojen muodostamasta kokonaisuudesta. Näitä toimijoita ovat varhaiskasvatuspalveluiden ohella muun muassa äitiys- ja lastenneuvolat, kouluterveydenhuolto, muut terveyskeskuspalvelut ja erikoissairaanhoito, lastensuojelu, kasvatus- ja perheneuvolat, opetustoimi sekä kulttuuri- ja liikuntatoimi. Kunnan palveluiden ohella palveluita tuottavat myös yksityiset palvelun tuottajat sekä kolmas sektori. Lasten ja perheiden tarpeista lähtevä palveluiden suunnittelu edellyttää monialaista yhteistoimintaa tukevia rakenteita ja sovittuja toimintakäytäntöjä. Käynnissä oleva kunta- ja palvelurakennemuutos sekä sosiaali- ja terveydenhuollon järjestämistä koskeva uudistamistyö pyrkivät muuttamaan lasten ja perheiden palvelujärjestelmän rakenteita siten, että sosiaali- ja terveydenhuolto muodostaisivat toiminnallisen kokonaisuuden. Lasten ja perheiden näkökulmasta tärkeä on huolehtia myös varhaiskasvatuspalveluiden ja muiden lapsi- ja perhepalveluiden yhteistyön rakenteista.



Useista kunnista puuttuvat rakenteet pysyvälle hallinnonrajat ylittävälle yhteistoiminnan kehittämiseksi ja johtamiselle.

Viranomaisten välistä yhteistyötä pyritään edistämään lainsäädännöllä. Yhteistyövelvoitteita on muun muassa lastensuojelulaissa (417/2007) ja terveydenhuoltolaissa (1326/2010).

Lastensuojelulaki velvoittaa kunnat laatimaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi ja lastensuojelun järjestämiseksi ja kehittämiseksi kunnan toimintaa koskevan suunnitelman, joka hyväksytään kunnanvaltuustossa ja tarkistetaan vähintään kerran neljässä vuodessa. Suunnitelman tulee sisältää muun muassa tiedot lasten ja nuorten kasvuoloista sekä hyvinvoinnin tilasta, lasten ja nuorten hyvinvointia edistävästä sekä ongelmia ehkäisevistä toimista ja palveluista sekä yhteistyön järjestämisestä eri viranomaisten sekä lapsille ja nuorille palveluja tuottavien yhteisöjen ja laitosten välillä.

Terveydenhuoltolain mukaan kunnan eri toimialojen on tehtävä yhteistyötä terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Lain mukaan kunnan on neuvolapalveluja järjestäessään toimittava yhteistyössä varhaiskasvatuksesta, lastensuojelusta ja muusta sosiaalihuollosta, erikoissairaanhoidosta vastaavien sekä muiden tarvittavien tahojen kanssa. Terveydenhuoltolain nojalla neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskeluterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun terveydenhuollosta annetussa asetuksessa (338/2011) säädetään, että erityisen tuen tarpeen arvioimiseksi ja tuen järjestämiseksi on tarvittaessa myös tehtävä yhteistyötä kunnan eri toimijoiden, kuten päivähoidon, kotipalvelun, lastensuojelun, oppilas- ja opiskelijahuollon sekä erikoissairaanhoidon ja muiden tahojen kesken.

Varhaiskasvatuspalveluita ovat päivähoidon ohella esiopetus sekä moninaiset avoimet varhaiskasvatuspalvelut, joita kunnan ohella järjestävät niin yksityiset toimijat, seurakunnat kuin järjestökin. Esiopetusta järjestetään perusopetuslain (628/1998) mukaisesti. Lapsilla on oikeus osallistua maksuttomaan esiopetukseen 700 tuntia vuodessa pääsääntöisesti vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua. Esiopetusta järjestetään sekä päiväkodeissa että kouluissa. Esiopetukseen osallistumisesta päättävät lapsen vanhemmat, mutta miltei kaikki 6-vuotiaat osallistuvat. Perusopetuslain mukaisesti esiopetuksen tavoitteena on osaltaan tukea lasten kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuunkykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Valtioneuvoston asetuksen (422/2012) mukaan esiopetuksen erityisenä tavoitteena on edistää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja ja tervettä itsetuntoa leikin ja myönteisten oppimiskokemusten avulla. Esiopetusta ohjaava asiakirja on Opetushallituksen laatima esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Perusteet on määräys, jonka pohjalta paikalliset esiopetuksen opetussuunnitelmat laaditaan. Tärkeää on, että päivähoidossa järjestettävä varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista edistävän eheän jatkumon.

Avoimia varhaiskasvatuspalveluita ovat esimerkiksi kuntien, järjestöjen tai seurakunnan järjestämät kerhot, asukas- ja leikki puistot ja avoimet päiväkodit. Toimintaan voivat osallistua muun muassa lapset vanhempineen, kun päivähoidon tarvetta ei ole, sekä perhepäivähoitajat hoitolastensa kanssa.

Kaikille perheille tarkoitetun universaalien palvelujärjestelmän kautta voidaan tarpeen mukaan ohjata lapsia ja perheitä myös erityispalveluiden piiriin. Lapsiperheiden tukena toimivat kasvatus- ja perheneuvolan, lastensuojelun sekä päihde- ja mielenterveyshuollon palvelut.

## 2.5 Varhaiskasvatustoiminta

### 2.5.1 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu) on suositustasoinen puiteasiakirja valtakunnalliseen varhaiskasvatuksen sisällöllisen ohjaukseen ja toiminnan kehittämiseen. Vasu ohjaa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa linjaamalla varhaiskasvatustoiminnan toteuttamisen keskeiset periaatteet, jotka täsmentyvät kunnissa ja yksiköissä yhteisesti sovituuksi käytännöiksi ja toiminnallisiksi linjauksiksi.

Vasuun on kirjattu varhaiskasvatuksen määrittely, arvopohja ja kasvatuspäämäärät, joihin toiminta pohjautuu. Varhaiskasvatuksen toteuttamisen keskeisinä periaatteina ja tavoitteina ovat hyvinvoiva ja oppimisen iloa kokeva lapsi sekä hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus toiminnassa. Keskeisinä periaatteina tuodaan esiin myös kasvattajan rooli ja varhaiskasvatusympäristön sekä kielen merkitys. Kasvattajan ja kasvattajayhteisön toiminta, ammatillisuus ja osaaminen nostetaan vasussa vahvasti keskiöön.

Varhaiskasvatuksessa tavoitteet asetetaan ensisijaisesti kasvattajan ja kasvattajayhteisön toiminnalle sekä varhaiskasvatusympäristön muokkaamiselle lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukeväksi lapselle asetettavien tavoitteiden sijaan. Tavoitteiden asettamisessa painotetaan lapsen prosessinomaista, yksilöllistä ja lapsiryhmässä tapahtuvaa kasvua ja lapselle ominaisia tapoja toimia ja oppia. Ominaisia tapoja toimia ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja oma taiteellinen ilmaisu. Keskeisiä varhaiskasvatuksen sisältöjä ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen ja eettinen sekä uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Varhaiskasvatuksen suunnittelu, toteuttaminen, arviointi ja kehittäminen kohdistuvat orientaatioalueisiin ja edellä mainittuihin ominaisiin oppimisen tapoihin.

Varhaiskasvatuksessa korostetaan myös vanhempien osallisuutta. Se toteutuu muun muassa kasvatuskumppanuutena ja lapsen vanhempien osallisuutena yksikkö- ja lapsitasoisessa varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja arvioinnissa. Varhaiskasvatussuunnitelmassa tuodaan esiin myös lapsen tarvitseman erityisen tuen linjaukset ja kieli- ja kulttuurinäkökohtien huomioiminen toiminnan toteuttamisessa.

### 2.5.2 Erityinen tuki

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle lapselle tulee päivähoitolain mukaan laatia kuntoutussuunnitelma yhteistyössä lapsen vanhempien ja tarpeen mukaan kunnan sosiaalihuollon, terveydenhuollon sekä koulutoimen kanssa. Lapsi voi tarvita tukea fyysisen, taidollisen, taidollisen tai tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla. Joissain tilanteissa myös lapsen kasvuolot voivat vaarantaa lapsen terveyttä ja kehitystä. Lapsen tuen tarve voi olla lyhyt- tai pitkäaikaista. Lapsen tarvitsema erityinen tuki tulisi järjestää heti, kun tuen tarve on havaittu. Tarpeen mukaan voidaan pyytää myös asiantuntijalausunto. Tukitoimina voivat olla esimerkiksi päivittäisen kasvatustoiminnan yksilöllistäminen ja arjen kuntouttavien toimien vahvistaminen suunnitelmallisesti. Tärkeänä tukitoimena on myös erityislastentarhanopettajan konsultaatio henkilöstölle erityisen tuen kysymyksissä ja erityislastentarhanopettajan toiminta lapsen ja lapsiryhmän kanssa. Varhaiskasvatukseen voi myös liittyä esimerkiksi kuntoutusta, terapiaa tai muita terveydenhuollon tukipalveluja. Lapselle tai lapsiryhmään voidaan myös palkata avustaja. Tukitoimien tulee muodostaa lapsen kasvua ja kehitystä tukeva kokonaisuus ja eri tahojen laatimat kasvatus-, kuntoutus- ja oppimissuunnitelmat sovitetaan yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

Päivähoidossa olevista lapsista noin 8,3 prosenttia oli erityisen tuen piirissä vuonna 2010. Näistä lapsista kaksi kolmasosaa oli poikia. Kunnan käytettävissä tulee päivähoitolain mukaan olla lasten päivähoidossa esiintyvää tarvetta vastaavasti erityislastentarhanopettajan palveluita.

### 2.5.3 Yhteistyö ja kasvatuskumppanuus varhaiskasvatuksessa

Päivähoitolain mukaan päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen tasapainoista kehitystä.

Yhteistyötä päivähoidon ja vanhempien kesken on leimannut kunkin aikakauden käsitys perheen ja julkisen hoito- ja kasvatustieteiden välisestä suhteesta. Yhteistyötä on luonnehdittu vanhempainvalistukseksi, vanhempainkasvatukseksi, kotienkasvatustyön tukemiseksi, vanhempien vaikuttajuudeksi ja nykyisin kasvatuskumppanuudeksi. Palvelujen ja perheiden välistä yhteistyötä on myös kuvattu asiantuntijalähtöiseksi, perheitä tukeväksi, perhekeskeiseksi sekä perhelähtöiseksi. Eri tulkinta lapsesta ja perheestä ja asiantuntijan roolista ohjaa käsitystä yhteistyön luonteesta.

Viime vuosien virallisissa ohjausasiakirjoissa, valtakunnallisissa varhaiskasvatuksen linjauksissa ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, kasvattajien ja vanhempien välinen yhteistyö on linjattu kasvatuskumppanuudeksi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimia yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemiseksi. Kasvatuskumppanuuden tehtävänä on yhdistää vanhempien oman lapsensa tuntemus ja kasvattajien asiantuntemus lapsen hyvinvointia edistäen. Kasvatuskumppanuudessa henkilöstö ja vanhemmat nähdään tasavertaisina, mutta vastuultaan erilaisina. Henkilöstön vastuulla on luoda edellytykset ja luottamukselliset suhteet kumppanuudelle, vanhemmilla on ensisijainen kasvatusvastuu ja -oikeus. Kasvatuskumppanuus rakentuu kunnioittavalle ja luottamukselliselle vuorovaikutukselle.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan vanhemmilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa yksikkökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja osallistua sekä sen laatimiseen että arviointiin. Yksikön varhaiskasvatussuunnitelman sisältö tulisi olla vanhempien tiedossa.

Yhtenä konkreettisenä yhteistyön muotona on jokaiselle lapselle laadittava varhaiskasvatussuunnitelma, joka tehdään yhteistyössä henkilöstön ja vanhempien kesken. Lapsikohtaisen suunnitelman laatiminen perustuu lakiin sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista, joka velvoittaa laatimaan palvelu- ja hoitosuunnitelman tai muun vastaavan suunnitelman ellei kyseessä ole tilapäinen neuvonta ja ohjaus tai jollei suunnitelman laatiminen muutoin ole ilmeisen tarpeetonta. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on pedagoginen asiakirja, johon kirjataan lapsen hoitoa, kasvatusta ja opetusta koskevat toiminnot. Suunnitelman tavoitteena on lapsen yksilöllisyyden ja vanhempien näkemysten huomioon ottaminen toiminnan järjestämisessä. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa otetaan huomioon lapsen tarpeet, mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja yksilölliset tuen ja ohjauksen tarpeet. Suunnitelmaan voidaan myös sisällyttää päivähoitolain edellyttämä kuntoutussuunnitelma ja siihen kirjattavat erityistä tukea tarvitsevalle lapselle järjestettävät tukitoimet.

## Lähteet

- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. THL, tutkimus 72/2012. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Kelan tilastotietokanta. 2012. <http://www.kela.fi/Kelasto>
- Kuntaliitto. 2012. Selvitys lasten kotihoidon tuen sekä yksityisen hoidon tuen kuntalisistä sekä palvelusetelistä. <http://www.kunnat.net/fi/Kuntaliitto/media/tiedotteet/2012/06/sivut/kolmannes-kunnista-tukee-lasten-kotihoitoa-kuntalisalla.aspx>
- Perälä, M-L., Halme, N., Hammar, T. & Nykänen, S. 2011. Hajanaisia palveluja vai toimiva kokonaisuus? Lasten ja perheiden palvelut toimialajohtajien näkökulmasta. THL raportti 29/2011 Helsinki: Unigrafia.
- Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma, 22.6.2011. <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2011. Lasten päivähoito 2010 – Kuntakyselyn osaraportti. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL tilastoraportti 37/2011.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2013. Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet.
- Tilastokeskus. 2013. Tilastotietokanta Altika.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tilastokatsaus. Julkaisematon käsikirjoitus 20.9.2013.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 2002:9.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Stakes oppaita 56, Saarijärvi 2005: Gummerus kirjapaino Oy.

## Lainsäädäntö

### Kansainväliset sopimukset

Yhdistyneiden Kansakuntien lapsen oikeuksia koskeva yleissopimus SopS (59-60/1991)

### Lait

- Laki kansaneläkeindeksistä (456/2001)
- Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta (1704/2009)
- Laki lasten päivähoidosta (36/1973)
- Laki lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta (1128/1996)
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (1705/2009)
- Laki sosiaalialan osaamiskeskuksista (1230/2001)
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005)
- Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (812/2000)
- Laki sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista (734/1992)
- Laki sosiaali- ja terveydenhuollon palvelusetelistä (569/2009)
- Laki valtioneuvostosta (175/2003)
- Laki yksityisistä sosiaalipalveluista (922/2011)
- Laki yksityisten sosiaalipalvelujen valvonnasta (603/1996)

Perusopetuslaki (628/1998)  
Sosiaalihuoltolaki (710/1982)  
Suomen perustuslaki (731/1999)  
Terveystieteidenhuoltolaki (1326/2010)  
Tilastolaki (280/2004)

### **Asetukset**

Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus varhaiskasvatuksen neuvottelukunnasta (1032/2012)  
Valtioneuvoston asetus aluehallintovirastojen maksuista vuosina 2012 ja 2013 (1572/2011)  
Valtioneuvoston asetus neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskeluterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun terveydenhuollosta 338/2011  
Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012)  
Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksen neuvottelukunnasta (524/2004)  
Valtioneuvoston ohjesääntö (262/ 2003)

### **Virallisjulkaisut**

Hallituksen esitys 309/1993 vp  
Sosiaali- ja terveystieteidenvaliokunnan mietintö 26/2012 vp

## 3 Varhaiskasvatus Pohjoismaissa<sup>4</sup>

Tässä luvussa esitellään Ruotsin, Norjan ja Tanskan varhaiskasvatusjärjestelmiä ja niiden hallinnossa ja varhaiskasvatuksen järjestämisessä viime vuosina tapahtuneita muutoksia. Jokainen maa on esitelty omana lukunaan ja lopuksi on kokoava vertailu pohjoismaisesta varhaiskasvatuksesta, Suomi mukaan luettuna.

### 3.1 Varhaiskasvatus Ruotsissa

Ruotsissa varhaiskasvatuksen kokonaisuus<sup>5</sup> kuuluu opetusministeriön (utbildningsdepartementet) alaisuuteen. Varhaiskasvatuksen kokonaisuutta koskevat säännökset ovat koulu-laissa (Skollag 2010:800).

Varhaiskasvatus koskee 1–5-vuotiaita lapsia. Toimintaa on sekä kunnan että yksityisten järjestämänä, valtaosa on kuitenkin kunnan järjestämää. Varhaiskasvatuspaikka tulee tarjota lapsille 1-vuotiaasta lähtien tarpeen mukaan, vanhempien työssä olon tai opintojen vuoksi tai lapsen tarpeesta tai perhetilanteen vuoksi. Työttömien vanhempien tai perhevapailla olevien vanhempien 1 vuotta täyttäneille lapsille tulee tarjota varhaiskasvatusta vähintään 3 tuntia päivässä tai 15 tuntia viikossa.

Ruotsissa tarjottavan varhaiskasvatuksen erityispiirre muihin Pohjoismaihin verrattuna on se, että Ruotsissa on vuodesta 2003 alkaen tarjottu 4–5-vuotiaille lapsille ilmaista varhaiskasvatusta 525 tunnin ajalta vuodessa eli 15 tuntia viikossa. Vuonna 2010 tämä sama oikeus ulotettiin myös 3-vuotiaisiin lapsiin.

Ikäryhmään 1–5-vuotiaat kuuluvista lapsista 86,9 % osallistui varhaiskasvatukseen vuonna 2012. Suurin osa lapsista osallistuu institutionaaliseen varhaiskasvatukseen (84,1 %), perhepäivähoidossa lapsista on 2,9 %. Toiminta on pääosin kunnan järjestämää. Lapsista noin 80 % on kunnan järjestämässä varhaiskasvatuksessa ja 20 % yksityisessä toiminnassa<sup>6</sup>.

Varhaiskasvatusta ei tarvitse järjestää iltaisin, öisin tai viikonloppuisin (=vuorohoitoa). Vuorohoidosta käydään parhaillaan keskustelua ja kuntien toivotaan pyrkivän järjestämään myös vuorohoitoa, velvoitetta ei kuitenkaan olla säätämässä (suullinen tiedonanto 24.4.2013 Ruotsin opetusministeriö).

<sup>4</sup> Lukujen 3.1–3.3 kirjoittamisesta on vastannut pääosin Tarja Kahiluoto, luvun 3.4 on kirjoittanut Mervi Eskelinen.

<sup>5</sup> Förskola, förskoleklass, annan pedagogisk verksamhet, fritidshemmet.

<sup>6</sup> <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik>

Toimintaa ohjaa opetusministeriön alaisen viranomaisen (Skolverket) laatimat asetuksena annettavat valtakunnalliset opetussuunnitelmat. Tämä viranomainen saa antaa myös muita määräyksiä varhaiskasvatuksen arvoista ja tehtävistä sekä tavoitteista. Ensimmäinen opetussuunnitelma on tehty vuonna 1998. Opetussuunnitelmaa uudistettiin vuoden 2010 lainsäädännön uudistamisen myötä. Ennen opetussuunnitelmaa varhaiskasvatuksessa oli käytössä ”pedagoginen ohjelma varhaiskasvatukseen”. Opetussuunnitelma koskee 1–5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatusta ja sitä käytetään soveltuvin osin myös perhepäivähoidossa. Ruotsissa 6-vuotiaat lapset käyvät esikoululuokalla (förskoleklass) ja tätä toimintaa varten laaditaan oma opetussuunnitelma, joka on nivottu osaksi koulun ja vapaa-ajan toimintojen opetussuunnitelmiin.

Yksikön johtajalla on oltava koulutuksen ja kokemuksen kautta hankittu pedagoginen osaaminen. Vain kelpoisuuden omaava saa toimia opettajana. Skolverket määrää tarvittavasta koulutuksesta. Varhaiskasvatuksen pedagogisesta toiminnasta vastaa varhaiskasvatuksen opettaja (förskollärare). Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto on 3 ½ -vuotinen alempi yliopistollinen tutkinto (Isced 5, 210 korkeakoulupistettä). Muun kasvatushenkilöstön koulutustausta vaihtelee. Lastenhoitajilla on toisen asteen tutkinto. Henkilöstöstä 53,5 prosentilla oli varhaiskasvatuksen opettajan tai muu opettajan koulutus vuonna 2012. Lastenhoitajien osuus henkilöstöstä oli 38 prosenttia. Muulla henkilöstöllä on joko muu lasten kanssa tehtävään työhön soveltuva koulutus (2,9 %) tai he ovat vailla soveltuvaa koulutusta (5,8%).<sup>7</sup>

Varhaiskasvatuksen henkilöstömitoituksia ja ryhmäkokoja koskevat säännökset eivät ole yksityiskohtaisia vaan säännösten mukaan ryhmän tulee olla sopiva ja henkilöstöä tulee olla riittävästi. Tilastojen mukaan henkilöstön ja lasten välinen suhdeluku oli 5,3 vuonna 2012 ja ryhmän koko keskimäärin 16,9 lasta<sup>8</sup>.

Toinen Ruotsin järjestelmän erityispiirre on koulutuksen arviointivirasto, joka kattaa myös varhaiskasvatuksen. Varhaiskasvatuksen laatua pyritään edistämään arviointiviraston (Skolinspektionen) toiminnalla. Vuonna 2002 päätettiin, että arviointivirasto aloittaa varhaiskasvatuksen tarkastukset, ja vuonna 2008 perustettiin uusi tarkastusvirasto huolehtimaan varhaiskasvatuksen tarkastuksista.

Ruotsissa varhaiskasvatuksen laatua kehitetään mm. tekemällä säännöllistä valvontaa selvitysten avulla. Erityisesti yksityisissä yksiköissä on suuria laatueroja, mutta tasalaatuisuus ei toteudu myöskään kaikilta osin kuntien yksiköissä. Laatututkimuksissa selvitetään esimerkiksi henkilöstömitoitusta, henkilöstön koulutustaustaa ja lapsiryhmien kokoja. Lisäksi kunnilta ja yksiköiltä vaaditaan erilaisten dokumenttien laatimista toiminnastaan. Arviointivirasto voi käydä paikanpäällä tarkastuskäynnillä yksiköissä, mutta tarkastuksia tehdään käytännössä harvoin. Lisäksi arviointivirasto voi antaa uhkasakon yksikön puutteiden korjaamiseksi, mutta niitä ei ole kuitenkaan jouduttu antamaan. Eri tahojen haastattelut ovat myös tärkeä osa varhaiskasvatuksen valvontaa. Tiedonantajina haastatteluihin osallistuvat muun muassa yksikön henkilökunnan edustaja ja vanhempien edustaja sekä kaikkien yksiköiden johtajat.<sup>9</sup>

### 3.2 Varhaiskasvatus Norjassa

Norjassa varhaiskasvatus siirrettiin opetus- ja tiedeministeriön (Kunnskapsdepartementet) alaisuuteen vuonna 2005 lapsi- ja perheministeriöstä. Vuoden 2012 alusta ministeriön alaisuuteen perustettiin uusi keskusvirasto (Utdanningsdirektoratet).

<sup>7</sup> <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4317/2.4319>

<sup>8</sup> <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4317/2.4318>

<sup>9</sup> Agneta Eriksson, esitys Helsingissä huhtikuu 2012.

Päivähoidosta säädetään laissa lastentarhoista (Lov om barnehager, Lov-2005-06-17 Nr 64). Laki kattaa lastentarhatoiminnan sekä perhepäivähoidon, eikä se koske koululaisten aamu- ja iltapäivähoitoa tai kerho- yms. toimintaa. Kunta vastaa toiminnasta ja huolehtii, että toiminta vastaa lain vaatimuksia. Kunta voi myös asettaa ehtoja toiminnalle esimerkiksi lasten määrän, lasten iän tai yksikön aukioloajan suhteen.

Kunnan on tarjottava paikka lastentarhasta kaikille kunnassa asuville alle kouluikäisillä lapsille. Norjan varhaiskasvatusjärjestelmässä ei ole erillistä esiopetusjaksoa vaan lapset ovat lastentarhassa ja aloittavat 6-vuotiaana koulun. Oikeus paikkaan lastentarhassa on elokuusta alkaen niillä lapsilla, jotka ovat sinä vuonna elokuun loppuun mennessä täyttäneet 1 vuotta. Kunnan on järjestettävä paikkojen haku vähintään kerran vuodessa. Saamelaiden kotiseutualueella on lisäksi huolehdittava siitä, että saamelaislasten lastentarhoissa toiminta perustuu saamen kieleen ja kulttuuriin. Vammaisilla lapsilla ja lastensuojelulain nojalla paikan tarvitsevilla lapsilla on etusija paikkoja jaettaessa. Ministeriö laatii valtakunnallisen suunnitelman lastentarhoille (Rammeplan for barnehagen). Suunnitelma on velvoittava.

Henkilöstön kelpoisuuksien osalta laissa on erikseen säännös johdosta ja muusta henkilöstöstä. Lastentarhalla on oltava sekä pedagoginen että hallinnollinen johto. Päivittäisestä toiminnasta vastaavan johtajan kelpoisuus on joko varhaiskasvatuksen opettaja tai muu korkeakoulututkinto, joka antaa lapsein liittyvää ammatillista osaamista sekä pedagogista osaamista.

Pedagogisen johtajan on oltava varhaiskasvatuksen opettaja. Myös muu 3-vuotinen korkeakoulututkinto, jota on täydennetty lastentarhapedagogiikalla antaa pätevyyden. Kunta voi myöntää erivapauden kelpoisuusvaatimuksiin ja ministeriö voi myöntää poikkeuksia kelpoisuusvaatimuksista niiden henkilöiden osalta, jotka työskentelevät lastentarhoissa öisin.

Laissa henkilöstömitoituksen osalta todetaan, että henkilöstömitoituksen on oltava riittävä, jotta henkilöstö voi toteuttaa pedagogista toimintaa. Laissa on valtuutussäännös henkilöstöstä. Ministeriön antaman asetuksen mukaan, kun toiminta lastentarhassa ylittää 6 tuntia lasten ja henkilöstön välinen suhdeluku on alle 3-vuotiaiden lasten osalta 7–9 lasta/varhaiskasvatuksen opettaja ja yli 3-vuotiaiden lasten osalta 14–18 / varhaiskasvatuksen opettaja. Jos toimintaa on alle 6 tuntia päivässä, lasten määrä varhaiskasvatuksen opettajaa kohden voi olla suurempi. Ministeriön antaman ohjeistuksen mukaan, jos lasten määrä ylittää yllämainitut 9 ja 18 lasta, pitää yksikköön palkata toinen kokopäiväinen lastentarhanopettaja (suullinen tiedonanto 10.6.2013 Norjan opetusministeriö). Ministeriöstä saadun tiedon mukaan tilastoista on nähtävissä, että lasten määrä suhteessa henkilöstöön kasvaa ja tämän vuoksi ministeriölle jätetyssä komitean raportissa ehdotetaan suhdeluvusta säätämistä laissa<sup>10</sup>.

Lastentarhoissa oli 286 200 1–5-vuotiaista lasta vuonna 2012 eli 90 prosenttia ikäryhmästä. 1–2-vuotiaista lapsista noin 80,5 prosenttia oli lastentarhassa ja 3–5-vuotiaista puolestaan noin 97 prosenttia. Lapset ovat pääosin institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa. Perhepäivähoitossa olevien lasten osuus oli 2,2 % vuonna 2012.<sup>11</sup> Opetusministeriöllä on kuitenkin tahtotila ylläpitää myös perhepäivähoito toimintamuotona ja sen vuoksi perhepäivähoidon toiminnan edellytyksiä arvioidaan syksyllä 2013 käynnistyvän lainsäädännön arvioinnin yhteydessä.<sup>12</sup>

Norjassa henkilöstöstä 36 %:a oli varhaiskasvatuksen opettajia (barnehagelærere, tertiary university college degree) vuonna 2012. Henkilöstöstä 14 %:lla on toisen asteen tutkinto lasten kasvatukseen liittyen (barne- og ungdomsfagarbeidere). Henkilöstöstä 45 % ei ole mitään lasten kasvatukseen tai hoitoon liittyvää koulutusta<sup>13</sup>.

10 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2012/nou-2012-1/17.html?id=669261>.

11 <http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Education-Mirror/The-Education-Mirror-2012/>

12 Suullinen tiedonanto Norjan opetusministeriö 10.6.2013.

13 <http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Education-Mirror/The-Education-Mirror-2012/>.



### 3.3 Varhaiskasvatus Tanskassa

Tanskassa päivähoiton hallinnollista vastuuta on viime vuosina muutettu usein. Tanskassa päivähoiton hallinnointi siirrettiin lokakuussa 2011 lapsi- ja koulutusministeriöön (Ministeriet for Børn- og Undervisning) sosiaaliministeriöstä. Elokuun yhdeksäntenä päivänä 2013 päivähoito siirrettiin sosiaali-, lapsi- ja integraatioministeriölle (Social-, Børne- og Integrationsministeriet) ja helmikuussa 2014 ministeriön toimivaltaa jälleen muutettiin ja vastuuministeriö on Lapsi-, tasa-arvo-, integraatio- ja sosiaaliministeriö (Ministeriet for børn, ligestilling, integration og sociale forhold). Päivähoidosta säädetään päivähoitolaissa (Dagtilbudsloven no. 501 06/06/2007; uudistettu 17/06/2011). Samassa laissa säädetään myös muun muassa kerhotoiminnasta ja koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnasta.

Kaikilla lapsilla on oikeus päivähoitoon koulun alkamiseen asti. Oikeus koskee kaikkia 26 viikon ikäisiä eli noin 6,5 kuukautta vanhoja lapsia. Kunta vastaa toiminnasta ja sitä järjestetään päiväkodissa tai perhepäivähoidossa.

Tanskassa ei ole kansallista opetussuunnitelmaa vaan jokaisessa yksikössä on laadittava opetussuunnitelma erikseen 0–2-vuotiaiden osalta ja oma suunnitelma 3 vuotta täyttäneiden ja sitä vanhempien lasten osalta aina siihen saakka kunnes lapset menevät kouluun. Koulu aloitetaan 7-vuotiaana, mutta koulun aloitusta on vuodesta 2009 lähtien edeltänyt pakollinen vuoden ”lastentarhaluokka” (Børnehaveklasse).

Tanskan varhaiskasvatusjärjestelmän yksi erityispiirre on voimakas painotus kielen kehityksen arvioimiseen ja mahdollisen tuen järjestämiseen. Kunnanhallituksella on vastuu siitä, että 3-vuotiaiden lasten kielitaito arvioidaan, kun lapset ovat päivähoitossa ja on syytä olettaa, että lapsi tarvitsee tukea kielenkehitykseensä.

Myös niiden 3-vuotiaiden osalta, jotka eivät ole päivähoitossa, kunnan on huolehdittava, että lasten kielen kehitystä arvioidaan. Tässä yhteydessä vanhemmille tulee kertoa mahdollisuudesta käyttää päivähoiton palveluita. Kunnan vastuulla on järjestää tukea kielenkehitykseen, jos arviossa havaitaan tuen tarvetta.

Laissa ei ole säännöksiä henkilöstön kelpoisuuksista, rakenteesta tai mitoituksista lukuun ottamatta perhepäivähoidon lapsiryhmän kokoa. Perhepäivähoitajalla saa olla enintään 5 lasta. Jos yksikössä on useampi hoitaja ryhmässä, hoidettavia lapsi saa olla enintään 10. Hoitajan omat lapset otetaan lapsiluvussa huomioon. Kunnilla on omia ohjeistuksia henkilöstömääristä ja ryhmän koosta. Paikallisten viranomaisten tulee huolehtia siitä, että päivähoiton palvelut ja henkilöstön resursointi mahdollistavat säännösten ja paikallisten linjausten toteuttamisen.

Tanskassa valtaosa lapsista osallistuu julkiseen varhaiskasvatukseen. Vuonna 2012 90,9 prosenttia 1–2-vuotiaista oli päivähoitossa ja 3–5-vuotiaista 97,4 prosenttia. Lähes kaikki lapset ovat kokopäivähoidossa. Palveluiden piirissä olevista lapsista noin 83 prosenttia on päiväkodeissa ja 17 prosenttia perhepäivähoidossa.

Koulutetun henkilöstön osuus on suurempi 3 vuotta täyttäneiden lasten palveluissa. Niissä 60 prosenttia henkilöstöstä on koulutettuja. Alle 3-vuotiaiden palveluissa henkilöstöllä noin 54 prosentilla on koulutus. Integroiduissa 0–5-vuotiaiden palveluissa henkilöstöstä 57 prosentilla on koulutus. Tanskassa henkilöstöllä voi olla pedagoginen koulutus tai muu koulutus esimerkiksi lääkäri, sairaanhoitaja tai sosiaalityöntekijä.<sup>14</sup> Vuonna 2012 lähes 60 prosentilla henkilöstöstä oli pedagoginen koulutus ja noin 10–15 prosenttia henkilöstöstä oli pedagogisia avustajia<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Danmarks Statistik: <http://www.dst.dk>).

<sup>15</sup> Suullinen tiedonanto 21.1.2014 Tanskan sosiaali-, lapsi- ja integraatioministeriö.

### 3.4 Vertailevaa koontia pohjoismaisesta varhaiskasvatuksesta

Varhaiskasvatuksen järjestäminen ja hallinto vaihtelevat Pohjoismaissa jonkin verran. Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa varhaiskasvatuksen asiat kuuluvat samaan ministeriöön muiden opetukseen liittyvien asioiden kanssa. Tanskassa varhaiskasvatuksen hallinto on hakenut paikkaansa: vuonna 2011 varhaiskasvatus siirtyi sosiaaliministeriöstä opetusministeriöön ja opetusministeriöstä vuonna 2013 sosiaali-, lapsi- ja integraatioministeriöön. Kaikissa Pohjoismaissa varhaiskasvatuksesta säädetään laissa, mutta niiden sisällöt vaihtelevat. Ruotsissa varhaiskasvatuksen säädökset ovat koululaissa, Norjassa laissa lastentarhoista ja Tanskassa sekä Suomessa päivähoitolaissa.

Varhaiskasvatuspalvelujen järjestäminen on kaikissa Pohjoismaissa pääsääntöisesti kuntien vastuulla. Varhaiskasvatusta on tarjottava kaikille alle kouluikäisille lapsille. Ruotsissa varhaiskasvatuspalveluihin osallistuminen on 3–5-vuotiaille lapsille ilmaista 15 tuntia viikossa, mikä on poikkeuksellista muihin Pohjoismaihin verrattuna. Varhaiskasvatuspalveluihin osallistuu Suomessa huomattavasti vähemmän lapsia kuin muissa Pohjoismaissa. Tätä selittää pääosin Suomen kotihoidon tuen järjestelmä.

Ruotsissa ja Norjassa varhaiskasvatuksen opettaja vastaa pedagogisesta toiminnasta. Suomessa kunnat päättävät itse päivähoitohenkilökunnan toimintaohjeista, joissa tarkennetaan kasvatushenkilöstön tehtävät sekä vastuut ja velvoitteet. Käytännöt vaihtelevat kunnittain. Norjassa päivähoitoyksikössä on sekä hallinnollinen johto että pedagoginen johto. Suomessa kunnat organisoivat itse päivähoidon hallinnon, joten päivähoidon johtamisjärjestelmät ovat eri kunnissa varsin erilaisia.

Pohjoismaissa kelpoisuusvaatimuksena varhaiskasvatuksen opettajalle on alempi korkeakoulututkinto. Muulta henkilökunnalta koulutusta vaaditaan kirjavasti: Suomessa lastenhoitajien tulee olla lähihoitajia, Norjassa puolestaan tällainen toisen asteen tutkinto on vain 14 prosentilla työntekijöistä ja 45 prosentilla ei ole mitään koulutusta. Samankaltainen tilanne on Tanskassa, jossa työntekijöistä noin 50–60 prosentilla on koulutus. Suomessa ja Ruotsissa täysin kouluttamattomien työntekijöiden osuus on hyvin pieni.

Kasvattaja/lapsi-suhdeluku määritellään tarkasti ainoastaan Suomessa. Tästä huolimatta Ruotsissa ryhmäkoot ovat pienempiä ja lasten määrä kasvattajaa kohden pienempi kuin Suomessa. Norjassa puolestaan trendi näyttää olevan, että lasten määrä kasvaa koko ajan suhteessa kasvattajien määrään ja siellä onkin ehdotettu suhdeluvun säättämisestä lailla. Ruotsissa tätä kehitystä estänee koulutuksen arviointiviraston suorittama säännöllinen laadun tarkkailu ja arviointi. Tanskassa kunnat päättävät itse henkilöstömitoituksista, mutta paikalliset viranomaiset tarkkailevat, että säännökset ja linjaukset toteutuvat.

Norjassa ja Ruotsissa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat ovat velvoittavia, toisin kuin Suomessa, missä opetussuunnitelma (Vasu) on suositusluonteinen. Tanskassa opetussuunnitelmien laadinta on puolestaan siirretty varhaiskasvatussyksiköiden velvollisuudeksi. Ruotsissa varhaiskasvatuksen laatua arvioidaan perusteellisin selvityksin säännöllisesti, toisin kuin muissa Pohjoismaissa.

## 4 Katsaus kansainväliseen kehitykseen varhaiskasvatuksessa<sup>16</sup>

Suomalaiseen varhaiskasvatukseen vaikuttaa kansainvälinen ohjaus ja lainsäädäntö. Tässä luvussa tarkastellaan varhaiskasvatusta Euroopan Unionin alueella eri toimielimien sekä erilaisten strategia- ja puiteasiakirjojen valossa sekä varhaiskasvatustyötä OECD:ssä.

### 4.1 Varhaiskasvatus ja EU

Varhaiskasvatus kuuluu jäsenvaltioiden vastuulle. Vaikka vastuu koulutusjärjestelmien organisoinnista ja sisällöstä on jäsenmailla, Euroopan tasolla tehtävän yhteistyön kautta voidaan helpottaa hyvien toimintatapojen kartoittamista ja vaihtoa, kannustaa varhaiskasvatuksen infrastruktuurin ja kapasiteetin kehittämistä sekä tukea varhaiskasvatuksen laatua ja vaikutuksia käsittelevää EU:n laajuista tutkimusta.

#### Jäsenmaiden asiantuntijayhteistyö varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi

Euroopan Yhteisö laati vuonna 1996 lasten päivähoidon ja esiopetuksen laatutavoitteet (Lasten päivähoidon ja esiopetuksen laatutavoitteet 1996). Laatutavoitteita valmisteltiin komission vetämässä 12 maan asiantuntijaverkostossa ”European Childcare Network” osana vuonna 1986 alkaneen jäsenvaltioiden päivähoitopolitiikkaa koskevien suositusten aikaansaamispyrkimyksiä ja tasa-arvo-ohjelmia. Laatutavoitteet sisälsivät toimintaohjelman 40 esiopetusta ja päivähoitoa koskevan tavoitteen muodossa. Tavoitteita asetettiin jäsenmaille talouden, palvelutason ja palvelumuotojen sekä kasvatuksen ja esiopetuksen osalta. Tavoitteita asetettiin myös henkilökunnan määrälle, henkilökunnan työlle ja koulutukselle, ympäristölle ja terveydelle. Lisäksi asetettiin vanhempiin ja yhteiskuntaan liittyviä tavoitteita sekä erilaisia suoritustavoitteita, kuten vuosikertomusten laadintaa ja vanhempien mukanaoloa päivähoidon arviointiprosessissa. Työryhmän työstä muodostui eurooppalainen näkemys varhaiskasvatuksen laadun osatekijöistä. Asiakirjan tavoitteet jäivät kuitenkin vähälle huomiolle Suomessa.

---

<sup>16</sup> Luvun 4.1 kirjoittamisesta on vastannut opetusneuvos Minna Polvinen opetus- ja kulttuuriministeriöstä, luvusta 4.2 Tarja Kahiluoto.

## **Barcelonan Eurooppa-neuvosto 2002**

Barcelonan Eurooppa-neuvostossa jäsenvaltiot asettivat tavoitteeksi virallisen lastenhoitojärjestelmän paikkamäärien lisäämisen vuoteen 2010 mennessä niin, että ainakin 90 prosentille kolme vuotta täyttäneistä alle kouluikäisistä ja vähintään 33 prosentille alle kolmevuotiaista voitaisiin tarjota kokoaikainen hoitopaikka. Tavoitteen toteutumista seurattiin. Vuonna 2011 komissio arvioi, että tavoite on saavutettu hyvin epätasaisesti ja suuri osa maista on edelleen kaukana tavoitteesta. Kahdeksassa maassa hoitopaikka voidaan edelleen taata vain 10 prosentille alle kolmivuotiaista.

## **Koulutusneuvoston päätelmät 2006**

Koulutusneuvoston päätelmissä vuonna 2006 (Neuvoston päätelmät tehokkuudesta ja tasapuolisuudesta koulutuksessa EUVL C 298, 8.12.2006) opetusministerit totesivat, että varhaiskasvatuksesta saadaan koko elinikäisen oppimisen jatkumon suurin tuotto, etenkin kaikkein heikoimmassa asemassa olevien osalta.

## **ET2020, eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategiset puitteet asettavat varhaiskasvatuksen viitearvon**

EU:n koulutuspolitiikkaa ohjaa vuonna 2009 koulutusneuvostossa sovittu linjaus eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista (ET2020). Puitteet käsittävät koulutusjärjestelmät kokonaisuudessaan ja kaikilla tasoilla varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen. (Neuvoston päätelmät eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategisista puitteista EUVL C 119, 28.5.2009)

Puitteissa asetetaan yhteistyölle neljä strategista tavoitetta: 1) tehdään elinikäisestä oppimisesta ja liikkuvuudesta totta, 2) parannetaan koulutuksen laatua ja tehokkuutta, 3) edistetään tasapuolisuutta, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja aktiivista kansalaisuutta, 4) edistetään luovuutta, innovointia ja yrittäjyyttä kaikilla koulutusasteilla.

Näistä tavoitteista varhaiskasvatus nousee erityisesti esille tavoitteissa 2 ja 3. Koulutuksen laadun ja tehokkuuden parantamiseksi (2) puitteissa todetaan, että huomiota on kiinnitettävä perustaitojen, kuten luku- ja laskutaidon nostamiseen matematiikan, luonnontieteen ja tekniikan houkuttelevuuden lisäämiseen sekä kielitaidon vahvistamiseen. Tasapuolisuuden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden edistämiseksi (3) todetaan, että koulutukseen liittyvää eriarvoisuutta olisi purettava tarjoamalla laadukasta varhaiskasvatusta ja kohdennettua tukea sekä tukemalla osallistavaa koulutusta.

ET2020 -prosessin menestyksekkään toimeenpanon varmistamiseksi ja seuraamiseksi puitteissa sovittiin myös keskimääräisen eurooppalaisen suositustason viitearvoista, eli EU:n vertailuarvoista. Jäsenvaltiot hyväksyivät viisi vertailuarvoa, joista yksi annettiin varhaiskasvatuksen alalta: ”*Pyrittäessä lisäämään erityisesti heikommista lähtökohdista olevien osallistumista myöhempää koulumenestystä helpottavaan varhaiskasvatukseen – vuoteen 2020 mennessä vähintään 95 % nelivuotiaista ja sitä vanhemmista alle kouluikäisistä olisi osallistuttava varhaiskasvatukseen.*”

ET2020 -tavoitteiden toteutumista seurataan vuosittain komission julkaisemalla koulutuksen monitorointiraportilla (Education and Training Monitor 2012 SWD (2012) 373 final). Vuoden 2012 raportin mukaan Suomen osallistumisprosentti varhaiskasvatukseen on 73,1% vuonna 2011 EU:n keskiarvon ollessa 92,3% (yhteinen tavoitearvo 95%).

ET2020-puitteiden toteuttamiseksi komissio on asettanut erilaisia asiantuntijaryhmiä, jotka arvioivat, analysoivat ja keskustelevat strategian etenemisestä, toteuttavat jäsenmai-

den keskinäistä vertaisoppimista sekä vaihtavat hyviä käytäntöjä. Osana tätä komissio asetti vuonna 2012 varhaiskasvatuksen alan asiantuntijatyöryhmän, johon Suomi on osallistunut aktiivisesti. Työryhmä on työssään pyrkinyt tunnistamaan keskeisiä varhaiskasvatuksen laatua ja saavutettavuutta edistäviä toimenpiteitä. Työryhmä on keskittynyt erityisesti varhaiskasvatuksen laadun edistämiseen eurooppalaisessa viitekehyksessä, ja se on parhaillaan laatimassa EU-tasoisista laadun viitekehystä jäsenmaiden käyttöön. Työryhmä päättää työnsä keväällä 2014.

### **Eurooppa 2020 -strategia**

Eurooppa 2020 on EU:n kymmenvuotinen kasvustrategia. Strategialla pyritään luomaan olosuhteet, jotka suosivat älykkäämpää, kestävämpää ja osallistavampaa talouskasvua. Strategiaassa asetetaan EU:lle viisi päätavoitetta<sup>17</sup>, jotka on määrä saavuttaa vuosikymmenen loppuun mennessä. Tavoitteet koskevat seuraavia aloja: työllisyys, koulutus, tutkimus ja innovointi, syrjäytymisen ehkäisy ja köyhyyden vähentäminen sekä ilmastonmuutos ja energia. Koulutuksen osalta strategian tavoitteena on laskea koulunkäynnin keskeyttävien osuus alle 10 prosenttiin sekä nostaa korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden 30–34-vuotiaiden osuus vähintään 40 prosenttiin.

Eurooppa 2020 -strategian rooli on kuluneina vuosina ollut kovassa muutoksessa. Strategian toteutumisen ohjauksessa keskeisessä asemassa on talouspolitiikan EU-ohjausjakso (European semester). Sen aikana Euroopan komissio ja neuvosto antavat jäsenmaille talouspoliittiset toimintaohjeet, jäsenmaat tekevät uudistussuunnitelmat, ja komissio laatii ja jäsenmaiden korkein johto hyväksyy Eurooppa-neuvostossa maakohtaiset toimenpidesuosituksen. Talouspolitiikan koordinaatiota ja jäsenmaiden ohjausta EU:ssa on vahvistettu merkittävästi vuosina 2010 ja 2011. Vuoden 2012 alusta käynnistynyt ohjausjakso on ensimmäinen, joka pannaan käytäntöön osana joulukuussa 2011 hyväksyttyä talouspolitiikan koordinaatiota vahvistavaa säännöstöä (Six Pack). Jäsenvaltiot ovat siis velvoitettuja ottamaan talouspolitiikan koordinaation kautta tulevan ohjauksen huomioon kansallisissa toimissaan.

Helmikuussa 2013 koulutusneuvostossa opetusministerit päättivät roolinsa vahvistamisesta ohjausjaksossa. Jatkossa opetusministerit ja koulutuskomitea osallistuvat maakohtaisten suositusten valmisteluun sekä asiaan liittyvään poliittiseen ohjaukseen.

Koska varhaiskasvatuksella on tärkeä tehtävä koulunkäynnin keskeyttämisen vähentämisessä ja siinä, kuinka koulutus edistää sosiaalista osallisuutta, se on usein mukana jäsenvaltioiden strategioissa, joilla tähdätään Eurooppa 2020 -tavoitteiden saavuttamiseen.

Useat jäsenvaltiot ovat saaneet eurooppalaisen ohjausjakson kautta maakohtaisia suosituksia, jotka koskevat päivähoidon ja varhaiskasvatuksen kehittämistä kyseisessä jäsenmaassa. Suomi ei toistaiseksi ole saanut varhaiskasvatuksen alaan kuuluvaa suositusta.

### **Varhaiskasvatusta koskeva EU-yhteistyö tiivistyi 2011**

Komissio antoi ehdotuksen varhaiskasvatusta koskevasta EU-yhteistyöstä 2011 (Komission tiedonanto KOM (2011) 66 lopullinen). Komissio katsoo, että laadukkaalla varhaiskasvatuksella on suuri merkitys osaavan työvoiman kehittämiseksi sekä vanhempien mahdollisuudelle sovittaa perhe- ja työelämä paremmin yhteen, molemmat tavoitteet edistävät työllistettävyyttä.

---

<sup>17</sup> Ks. [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index\\_fi.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_fi.htm)

Komission tiedonannon perusteella opetusministerit antoivat EU:n koulutusneuvostossa 2011 päätelmät varhaiskasvatuksesta: varhaiskasvatuksella parhaat mahdolliset lähtökohdat lasten tulevaisuudelle (2011/C175/03). Päätelmissä jäsenvaltiot totesivat laadukkaana varhaiskasvatuksen tuovan mukanaan lukuisan määrän yhteiskunnallista hyötyä, ja erityinen merkitys varhaiskasvatuksella on sosioekonomisesti heikommassa asemassa oleville lapsille. Yleisesti ja tasapuolisesti saatavilla olevan korkealaatuisen varhaiskasvatuksen antaminen voi edistää tuntu-  
vasti Eurooppa 2020 strategian onnistumista ja erityisesti kahden päätavoitteen saavuttamista: koulunkäynnin keskeyttävien nuorten osuuden vähentäminen alle 10 prosenttiin ja vähintään 20 miljoonan ihmisen saaminen pois köyhyysriskin ja sosiaalisen syrjäytymisen piiristä.

Päätelmissä sovittiin esimerkinomaisesti erilaisista toimenpiteistä, joilla jäsenvaltioiden on mahdollista vahvistaa varhaiskasvatusjärjestelmäänsä. Näitä ovat esim. varhaiskasvatuk-  
sen saattaminen heikommassa asemassa olevien ryhmien saataville, tehokkaiden rahoitus-  
mallien suunnitteleminen, monialaisten lähestymismallien tukeminen sekä tutkimuksen ja  
työntekijöiden ammattitaidon tukeminen.

Päätelmissä kehoitetaan jäsenvaltioita analysoimaan ja arvioimaan paikallisella, alueel-  
lisella ja kansallisella tasolla olevia varhaiskasvatuspalveluita niiden saatavuuden, kohtuu-  
hintaisuuden ja laadun kannalta. Jäsenvaltioita pyydetään varmistamaan, että toteutetaan  
toimia, joilla taataan yleinen ja tasapuolinen pääsy varhaiskasvatukseen ja parannetaan sen  
laatua, lisäksi pyydetään investoimaan varhaiskasvatukseen pitkän aikavälin kasvua edistä-  
vänä toimenpiteenä.

Komissiota pyydetään mm. seuraamaan jäsenvaltioiden edistymistä ET2020 –vertailu-  
arvon saavuttamisessa.

## **4.2 Varhaiskasvatus osana OECD:n toimintaa**

Taloudellinen yhteistyö- ja kehittämisjärjestö OECD on ollut aktiivinen varhaiskasva-  
tuksen sektorilla 1990-luvun lopulta lähtien. Se on muun muassa toteuttanut varhaiskas-  
vatuksen kansainvälisen teema-arvioinnin kahdessa vaiheessa vuosina 1998–2005. Maa-  
arvioinnit on julkaistu OECD:n raporteissa Starting Strong ja Starting Strong II.

Teema-arviointien päätyttyä OECD on jatkanut jäsenmaiden välistä yhteistyötä perus-  
tamalla varhaiskasvatuksen verkoston (OECD Network on Early Childhood Education  
and Care, ECEC).

Verkoston toiminnassa on sen aikana tapahtunut muutoksia ja nyt viimeiset vuodet se on  
toiminut OECD:n sihteeristön ja jäsenmaista muodostetun puheenjohtajiston vetovastuulla.  
Verkoston tehtävistä kaudelle (2012–2017) on sovittu OECD:n koulutuskomitean koko-  
uksessa (2011/2). Verkoston tehtävät ovat 1) kehittää, jakaa ja levittää tietoa maiden koke-  
muksista varhaiskasvatuksen politiikan, tutkimuksen ja hyvien käytäntöjen osalta tavoitteena  
tukea tehokasta politiikan kehittämistä ja toimeenpanoa, 2) tunnistaa aiheita, joista tarvittai-  
siin lisätutkimusta ja analyysiä tehokkaan politiikan kehittämiseksi ja 3) arvioida ja neuvoa  
tiedon kehittämistä tehokkaan politiikan kehittämiseksi ja toimeenpanemiseksi.

OECD toteutti varhaiskasvatuksen laatuhankeen (Encouraging Quality in Early  
Childhood Education and Care) vuosina 2009–2011. Hanke oli jatkoa OECD:n toteut-  
tamille varhaiskasvatuksen teema-arvioinneille. Varhaiskasvatuksen verkosto osallistui  
kiinteästi hankkeen valmisteluun ja toteuttamiseen. Hankkeen loppuraportti ilmestyi  
tammikuussa 2012. Raportti on hankkeen pohjalta syntynyt laadun käsikirja, joka tarjoaa  
työvälineitä päätöksentekijöille varhaiskasvatuksen laadun arvioimiselle ja parantamiselle.  
Käsikirjan ohella jäsenmaille laadittiin myös kansalliset maaprofilit. Suomen maaprofili  
paneutuu henkilöstön osaamisen, koulutuksen ja työolojen parantamiseen.

Kesäkuussa 2012 käynnistyi uuden kehittämishankkeen valmistelu. Hanke keskittyy laadun seurantaan ja arviointiin (Monitoring Quality in Early Learning and Development). Hankkeen kuluessa muun muassa kerätään tietoa erilaisista varhaiskasvatuksen laadun seurannan lähestymistavoista, analysoidaan eri maiden seurantaan liittyviä käytäntöjä. Seuraavassa vaiheessa hankkeessa on tavoitteena varhaiskasvatusta koskevien kansainvälisten indikaattoreiden sekä tilastoinnin kehittäminen.

### **Suomen osallistuminen OECD:n varhaiskasvatustyöhön**

Suomi on osallistunut OECD:n varhaiskasvatusta koskevaan teema-arviointiin, varhaiskasvatuksen verkostoon sekä OECD:n varhaiskasvatuksen kehittämishankkeisiin. Teema-arviointiin osallistuminen toi uudenlaista vertailevaa perspektiiviä sekä politiikan että varhaiskasvatuksen sisällön tasolle. Teema-arvioinnissa Suomen varhaiskasvatusjärjestelmä sai hyvät arviot OECD:lta. Vahvuuksina OECD piti universaaleja palveluita. Subjektiivinen oikeus päivähoitoon takaa jokaiselle mahdollisuuden osallistua ja turvaa lasten välistä tasa-arvoa. Muita vahvuuksia olivat OECD:n näkemyksen mukaan hoidon ja opetuksen toteuttaminen ehyenä kokonaisuutena, erityistä tukea tarvitsevien lasten integrointi peruspalveluihin ja lasten ja aikuisten välisen henkilöstömitoituksen ja henkilöstön kelpoisuusehtojen säätely. Toisaalta arviointi nosti esiin myös oleellisia kehittämistarpeita, esimerkiksi valtakunnallisen sisällön ohjauksen asiakirjan laatimisen.

Suomi osallistui OECD:n vuosina 2009–2011 toteuttamaan varhaiskasvatuksen laatuhankeeseen. Suomea koskeva vuonna 2012 julkaistu maaraportti paneutui henkilöstökysymyksiin. OECD:n laatiman varhaiskasvatuksen maaprofilin mukaan Suomi sijoittuu eri maiden vertailussa kärkipäähän useilla laadun arvioinnin osa-alueilla. Esimerkiksi varhaiskasvatushenkilöstön koulutustaso ja kasvatushenkilöstön määrä suhteessa lasten määrään ovat korkeampia kuin OECD-maissa keskimäärin. Myös henkilöstön mahdollisuudet täydennyskoulutukseen ovat hyvät. Jotta Suomi voisi varmistaa varhaiskasvatuksen jatkuvan laadun, sen olisi keskityttävä varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen vahvistamiseen sekä erityisesti nuorten miesten houkuttelemiseen alalle. Lisäksi tulisi parantaa johtamistaitoja. OECD kiinnittää myös huomiota 3–5-vuotiaiden lasten alhaisiin osallistumislukuihin verrattuna muihin OECD-maihin.

Suomi osallistuu myös käynnissä olevaan varhaiskasvatuksen laadun seurannan kehittämishankkeeseen. Hankkeen toimintakausi päättyy suunnitelman mukaan vuoden 2014 lopussa.

### **Lähteet**

- Starting Strong I: Early Childhood Education and Care. 2001. Organization for Economic Co-Operation and Development, OECD. Paris: France: OECD Publishing.
- Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. 2006. Organization for Economic Co-Operation and Development, OECD. Paris: France: OECD Publishing.
- Starting Strong III: A quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. 2012. Organization for Economic Co-Operation and Development, OECD. Paris: France, OECD Publishing.
- Taguma, M., Litjens, I. & Makowiecki K. 2012. Quality Matters in Early Childhood Education and Care – Finland.. Organization for Economic Co-Operation and Development, OECD. Paris: France: OECD Publishing.

## 5 Yhteenvetoa: varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntalinjat<sup>18</sup>

Tämän luvun tarkoituksena on tehdä yhteenvetoa raportin keskeisestä sisällöstä varhaiskasvatuksen historian ja nykytilan kuvausten, liiteosina olevien tilastaselvityksen ja tutkimuskoonnin pohjalta. Tausta-aineistoon perustuen esitetään johtopäätöksiä ja kehityssuuntia, mitä uuden varhaiskasvatusta koskevan lain valmistelussa tulee erityisesti ottaa huomioon. Yhteenvetoluvussa esitetyt valmisteluryhmän tuottamat kehittämisen suuntalinjat ja toimenpide-ehdotukset kohdistuvat esityksinä lainvalmistelua laajemmin myös muuhun varhaiskasvatuksen yleisempään kehittämiseen.

### **Lapsen etu varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamisen lähtökohtana**

Yli 40 vuotta vanhaa päivähoitolakia ollaan uudistamassa varhaiskasvatusta koskevaksi laiksi. Lain valmistelun ja varhaiskasvatuksen tulevan normiohjauksen keskeisenä johtajatuksena on oltava lapsen etu. Lapsen edun ensisijaisuus päätöksenteossa perustuu kansainvälisiin sopimuksiin, kuten YK:n ihmisoikeuksien ja lapsen oikeuksien julistukseen. Lainsäädännön on perustuttava lapsen oikeuteen saada laadukasta varhaiskasvatusta.

- Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön valmistelun ja muun kehittämisen lähtökohtana on oltava lapsen etu.
- Lapsen osallistuminen laadukkaaseen varhaiskasvatukseen on säädettävä lapsen oikeudeksi.

### **Varhaiskasvatuksen taustaideologian, kontekstin ja tehtävän uudelleenmäärittely**

Päivähoito on aikanaan rakentunut toisenlaiseen aikaan ja maailmaan kuin varhaiskasvatuksen tämän päivän toimintaympäristö on. Ideologinen perusta päivähoidolle on muuttunut yhteiskunnan muuttuessa. Päivähoito on nojannut historiassaan vahvasti lastensuojelulliseen ja työvoima- sekä sosiaalipoliittiseen ajatteluun ja lainsäädäntöön sosiaalihuollon kontekstissa. Päivähoitojärjestelmän rakennuttua palvelun määrällisiin haasteisiin vastaaminen on ollut ensisijaisena intressinä samalla kun laadullisen, toiminnan sisällöllisen ja varhaispedagogiikan kehitys on jäänyt vähemmälle. Yhteiskunnan muutokset ja lisää-

---

<sup>18</sup> Luvun 5 kirjoittamisesta ovat vastanneet Eila Estola, Kirsi Alila ja Jarmo Kinos.



tynyt tutkimustieto varhaisten vuosien merkityksestä lapsen kehityksestä ovat muuttaneet näkemyksiä päivähoidosta ja sen keskeisistä tavoitteista ja tehtävistä.

Varhaiskasvatuksen siirtyminen opetus- ja kulttuuriministeriöön vuoden 2013 alusta alkaen merkitsi sosiaalipalvelullisen historian päättymistä ja varhaiskasvatuksen kontekstin vaihdosta osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Tämä antaa viitekehyksen varhaiskasvatuksen pääasiallisen tavoitteen, tarkoituksen ja tehtävän uudelleenmäärittelylle, huomioiden kuitenkin varhaiskasvatuksen tehtävien moninaisuuden. Uudelleenmäärittelyn tulisi johtaa kasvatus- ja koulutuspoliittisen tehtävän merkityksen vahvistumiseen ja sen pohtimiseen suhteessa varhaiskasvatuksen toteuttamiseen.

- Kontekstin muutos luo pohjan uudelleen määritellä ja vakiinnuttaa varhaiskasvatuksen tavoitteet, tarkoitus ja tehtävät osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää ja -palveluja.
- Varhaiskasvatus tulee nähdä elinikäisen oppimisen tärkeänä osana.

### **Varhaiskasvatuksen ohjauksen selkiyttäminen ja vahvistaminen**

Päivähoitoa koskevassa hallinnonalasiirrosta varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausjärjestelmään jäi edelleen epäselvyyttä ja myöhemmin ratkaistavia asioita ministeriöiden välillä ja keskusvirastojen kesken. Varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausjärjestelmä on lainsäädännössä selkiytettävä ja osana lainsäädäntöä kunkin tahon tehtävät ja vastuut on selkeästi määriteltävä. Lainsäädännön valmistelussa on huomioitava, että ajantasainen normiohjaus on ohjauksellisesti keskeinen mekanismi ja instrumentti varhaiskasvatuksen laadun takaamiseksi ja nostamiseksi.

Lainsäädännön tueksi tarvitaan lähitulevaisuudessa uudistettava ja normiperustainen varhaiskasvatuksen toimintaa valtakunnallisesti ohjaava asiakirja, joka rakentaa vahvaa jatkumoa esi- ja perusopetukseen kuitenkin varhaiskasvatuksen omaleimaisuuden tunnistuen. Varhaiskasvatus kaipaa myös laadun kokonaisuuden hahmottamista, laadun arvioinnin kytkeytymistä laatu näkemyksiin sekä tutkimuksen ja kehittämisen tukemista perustellusti valittujen kehittämissuuntien mukaisesti. Nämä toimet vastaavat nykytilanteeseen, jossa varhaiskasvatuksen sisällöllinen kehittäminen kaipaa vahvaa yhtenäisyyttä ja valtakunnallista ohjausta ja linjausta.

- Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä on selkiytettävä.
- Varhaiskasvatuksen suunnittelua ohjaava valtakunnallinen ohjausasiakirja on muutettava normipohjaiseksi.
- Varhaiskasvatuksen kehittämistä ja tutkimusta on tuettava varhaiskasvatuksen laadun takaamiseksi ja nostamiseksi.

### **Keskeisten käsitteiden tarkentaminen ja määrittelemine**

Lähihistoriassa pääosin sosiaali- ja terveydenhuollossa muovautuneet päivähoito käsitteet eivät enää vastaa tämän päivän näkemyksiä ja toimintaympäristön vaatimuksia. Olemassa olevien käsitteiden ja uusien käsitteiden uudelleen määrittelyn tarve on ilmeinen, tästä syystä uuden varhaiskasvatuslain kynnyksellä on oleellista pohtia keskeisten käsitteiden määrittelyä, sisältöä ja merkitystä. Käsitteiden määrittelyjen tulee vastata tämän päivän ajattelua ja myös tulevaisuuden rakentumista. Käsitteiden määrittelyssä myös kansainvälinen kehitys on huomioitava merkittävänä taustavaikuttajana.

Päivähoito ja monet tähän pääkäsitteeseen kytkeytyvät hoitoa painottavat käsitteet (hoitopäivä, koko- ja osapäivähoito, hoitosopimus, hoitomaksu, vuorohoito ym.) eivät ohjaa ajattelua laajemmin varhaiskasvatuksen keskeiseen sisältökokonaisuuteen: hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen. Varhaiskasvatus on vakiintunut suhteellisen hitaasti päivähoito-käsitteen rinnalle kasvatusinstituutioissa tapahtuvaa kasvatustyötä sekä oppiainetta ja tieteenalaa kuvaavaksi käsitteeksi. Lainsäädännön on tuettava käsitteiden yhtenäistämistä, selkeämpää määrittelyä ja kytkeytymistä valittuun taustaideologiaan ja kontekstiin.

- Varhaiskasvatuksen käsitteet tulee määritellä kasvatus- ja koulutuspalvelun näkökulmasta käsin.

### **Henkilöstön koulutuksen ja osaamisen kehittäminen**

Varhaiskasvatuksessa tarvitaan osaamista hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen sekä johtamiseen. Osaaminen ja asiantuntijuusteemat voidaan jakaa kontekstuaaliseen osaamiseen, vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamiseen ja pedagogiseen osaamiseen. Johtamisen osaaminen on nykypäivänä yhä tärkeämpää. Toimintaympäristön muutokset ja kehitys haastavat varhaiskasvatuksessa tarvittavaa osaamista koko ajan. Muutoksista esimerkkinä monikulttuuristuminen, kansainvälistyminen, tietoteknologian nopea kehitys, johtaminen, erityisen tuen tarpeet ja varhaiskasvatussuunnitelmatyö. Varhaiskasvatuksessa on pohdittava jatkuvasti myös tulevaisuudessa tarvittavaa osaamista ja siihen valmistautumista perus- ja täydennyskoulutuksessa.

Varhaiskasvatuksen työtehtävissä toimivia työntekijöitä koulutetaan toisella asteella, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Koulutusten tulee vastata tarvittavaa osaamista, jolloin koulutusten sisällön tulee vastata työelämässä tarvittavaa osaamista. Tärkeää on myös pohtia, miten koulutuksissa tuotettu osaaminen ja tutkinto kytkeytyvät työtehtäviin. On olennaista, että ammattiryhmien väliset työtehtävät ja ammattinimikkeet selkiytetään ja hyödynnetään kunkin ammattiryhmän koulutuksen tuomaa osaamista parhaiten.

Lähtökohtaisesti useissa kansainvälisissä tutkimuksissa (katso tarkemmin tämän raportin tutkimuskoontri) on todettu varhaiskasvatushenkilöstön koulutustason merkitys ja yhteys lasten hyvinvointiin ja varhaiskasvatuksen laatuun. Mitä korkeampi formaali koulutustaso henkilöstöllä on, sitä sensitiivisempiä he ovat suhteessa lapsiin ja sen paremmat ovat lapsen oppimistulokset. Hyvin koulutettu henkilöstö myös kehittää toimintaa lapsilähtöisemmin, sitoutuu positiiviseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa, tukee lapsen kielenkehitystä ja rakentaa toimintojen jatkumoa. Vain korkealaatuinen koulutus tuottaa riittävää osaamista varhaiskasvatukseen.

Kansainvälisesti on määritelty tavoitteita henkilöstön koulutustasolle. Suomi ei pääse tällä hetkellä OECD:n asettamaan tavoitteeseen, jonka mukaan puolella henkilökunnasta tulisi olla alempi korkeakoulututkinto.

- Varhaiskasvatuksessa tarvittava nykyinen ja tulevaisuutta koskeva osaaminen on kartoitettava.
- Ammattiryhmien väliset työtehtävät, vastuut ja ammattinimikkeet on selkiytettävä. Nykyisten koulutusten sisältöä on kehitettävä vastaamaan varhaiskasvatustyön tarpeita. Koulutusten arviointia koskevaa tuoretta tietoa (2013) on hyödynnettävä tässä työssä.
- Varhaiskasvatuksen koulutustasoa on nostettava ja korkeammin koulutettujen ammattiryhmien koulutusmääristä suhteessa alan tarpeeseen huolehdittava.
- Johtajuutta tulee vahvistaa ja kehittää alalle soveltuvaa johtamiskoulutusta.

- Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksesta tulee huolehtia koko uran kestäväenä jatkumona. Erityistä huomiota on kiinnitettävä koulutuksesta työelämään siirtymisvaiheen (induktiovaihe) tukemiseen.

### **Korkeatasoinen pedagogiikka varhaiskasvatuksen laadun peruspilarina**

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan ohjauksen ja kehittämisen taustalla ei ole historiatar-kastelun pohjalta katsottuna ollut johdonmukaisuutta ja pitkälinjaisuutta. Pedagogiikan ”punaisen langan” puuttuminen on johtanut varhaiskasvatuksen laadun epätasaisuuteen. Vuoden 2013 alussa tapahtunut hallinnonalan vaihtuminen siirsi varhaiskasvatuksen osaksi kasvatusta- ja koulutusjärjestelmää. Muutos ei sinällään takaa kehittymistä haluttuun suuntaan. Tarvitaan pedagogiikkaa koskevia linjauksia ja vahvaa ohjausta.

Varhaiskasvatuksen laatu on käsitteellisesti ja sisällöllisesti hyvin moninainen. Minimis-sään laatu muodostuu palvelun saamisesta ja sen riittävydestä. Varsinaiseen kasvatustapah-tumaan ja pedagogiikkaan liittyy suuri määrä erilaisia laadun indikaattoreita. Näitä ovat tiivistettynä esimerkiksi henkilöstön (mukaan lukien johtaja) koulutus ja ammatillinen osaa-minen, lapsiryhmän koostumus, ihmissuhteiden pysyvyys ja vuorovaikutus, varhaiskasvatus-ympäristö (mukaan lukien tilat, turvallisuus, terveellisyys), kasvattajien ja johdon toiminta, yhteistyö ja kasvatuskumppanuus sekä toiminnan suunnitelmallisuus, pohjautuminen val-takunnalliseen ohjaukseen ja arviointi. Tärkeitä laadun elementtejä ovat lisäksi asiakkaiden osallisuus, lapsen kokemus ilo ja lapsen kasvun, kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin edis-tyminen. Myös varhaiskasvatuksen vaikuttavuustekijät, kuten palvelun ja sen sisällön yhteis-kunnallinen vaikuttavuus ovat teemoja, jotka tulee nivota laatu-tarkasteluun.

Suomalaisessa ja pohjoismaisessa varhaiskasvatuksessa toiminnan laatu-na pidetään myös sen lähtökohtaista perustumista *educare*-ajatteluun eli hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuteen. Suomalaisen *educare*-mallin tuottamaa toiminnallista kokonaisuutta on kansainvälisissä arvioinneissa nostettu esiin varhaiskasvatuksen vahvuutena. Lapsen edun mukaista on, että hänen arkensa rakentuu kokonaisuutena, jota ei tarpeettomasti rikota. Ihanteellisessa tapauksessa lapsen ei tarvitse vaihtaa päivähoitopaikkaa ennen koulun aloittamista. Nykyinen suuntaus, jossa päiväkotia ja peruskoulu rakennetaan yhdeksi koko-naisuudeksi edistää lapsen turvallisen opinpolun muodostumista. Lisääntyvä yhteistyö varhaiskasvatuksen ja koulujen välillä mahdollistaa molempien järjestelmien parhaiden käytäntöjen siirtymisen järjestelmien välillä. Varhaiskasvatus voi tuoda kouluihin muun muassa yhteistyömalleja vanhempien kanssa sekä leikin pedagogiikkaa. Koulu puolestaan antaa mallin järjestelmällisestä ja johdonmukaisesta pedagogisesta työstä.

Kansainvälisesti varhaispedagogiikan peruspilareiksi nousevat varhaiskasvatuksen merki-tys lasten syrjäytymistä ehkäisevänä ja eriarvoisuutta tasoittavana toimintana ja palveluna. Tämä kehitys mahdollistuu, jos varhaiskasvatus nähdään lapsen osallistumisoikeutena. Suomen universaalia palvelua eli sitä, että kaikilla on siihen tasavertainen pääsy, on pidetty kansainvälisessä arvoinnissa (OECD) ja keskustelussa järjestelmämme vahvuutena. EU korostaa, että jäsenvaltioissa tulisi toteuttaa toimia, joilla taataan yleinen ja tasapuolinen pääsy varhaiskasvatukseen ja kehitetään aktiivisesti varhaiskasvatuksen laatua. EU kehottaa myös investoimaan varhaiskasvatukseen järjestelmänä, joka toimenpiteenä pitkällä aikavälillä edistää jäsenmaiden kasvua.

- Varhaiskasvatuksessa määritellään korkeatasoisen pedagogiikan peruspilarit ja toiminnan nykytilan arviointiin perustuen kehittämisen suunnat. Tämä tarkoittaa monitahoista keskustelua ja linjaamista siitä, mitkä asiat koetaan laadun ja sen arvioinnin kannalta merkityksellisimmiksi.

- Varhaiskasvatuspalvelun universaalisuus on säilytettävä
- Varhaiskasvatuksen tulee perustua hoidon, kasvatuksen ja opetuksen toiminnalliseen kokonaisuuteen.
- Varhaiskasvatuksen roolia syrjäytymistä ehkäisevänä ja tasa-arvoa edistävänä palveluna on vahvistettava.
- Varhaiskasvatukseen investoiminen on nähtävä lapsen etua ja yhteiskunnan kasvua edistävänä tekijänä.

### **Tutkimustiedon hyödyntäminen päätöksenteossa**

Varhaiskasvatustutkimus on vakiinnuttanut asemansa Suomessa. Valmisteluryhmän laatima tutkimuskoonti osoitti, että kansallinen varhaiskasvatuksen tutkimus on monipuolista ja varhaiskasvatuksen eri alueita koskevaa. Voidaan siis nykypäivänä puhua tutkimusperustaisesta varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista. Tarvetta näyttäisi kuitenkin tutkimuskoonnin pohjalta olevan erityisesti varhaiskasvatuksen vaikuttavuustutkimukseen, uusien tutkimuksellisten metodien rohkeampaan käyttöön ja lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen. Esimerkiksi lasten ja nuorten hyvinvoinnin indikaattoreiden osalta on usein todettu, että on kehitettävä tapoja, joilla voidaan saada selville erityisesti pienten lasten subjektiivista ja koettua hyvinvointia. Tarvitaan rohkeita uusimpien tutkimusparadigmien soveltamista.

- Niin suomalainen kuin kansainvälinenkin tutkimustieto on tärkeää saada palvelemaan tehokkaammin varhaiskasvatuksen kehittämistä ja eri tasoilla tapahtuvaa päätöksentekoa. Varhaiskasvatustutkimusta on tulevaisuudessa lisättävä entisestään, ja kehitettävä tiedon hyödyntämistä päätöksenteossa ja kehittämisessä sekä rakentaa tutkimuksen, kentän ja hallinnon välisiä yhteistyön rakenteita tiiviimmiksi.

### **Tiedontuotannon suunnitelmallinen kehittäminen**

Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen tilastointi ja muu laajempi tiedontuotanto kaipaajäsentynyttä ja kokoavaa tarkastelua sekä tiedontuotannon toteuttamisen suunnitelmallisuutta. Myös itse tilastoinnin ja tiedontuotannon on perustuttava paremmin varhaiskasvatusta palvelemaan tuottamisen tapaan.

Tiedontuotannon kehittämisen tavoite nousee selkeästi myös valmisteluryhmän tätä raporttia varten kootussa tilastaselvityksessä, erityisesti varhaiskasvatuksen henkilöstöön liittyvän luotettavan tiedon saaminen on puutteellista. Tiedontuotannon hajanaisuus hankaloittaa ja jopa estää varhaiskasvatuksen kehittämistä sen eri osa-alueilla.

- Varhaiskasvatuksen tiedontuotantoa ja tilastointia on kehitettävä vastaamaan nykyistä paremmin varhaiskasvatuksen tarpeita.

### **Varhaiskasvatuspalvelujen monipuolisuus**

Suomalainen varhaiskasvatus on kokopäivähoitoon painottunutta toimintaa. Tulevaisuudessa on tärkeää, että tarjolla on myös riittävästi osapäiväisiä tai osaviikkoisia varhaiskasvatuksen palveluja. Myös vuorohoidon ja avoimen varhaiskasvatuksen palveluja on oltava niitä tarvitseville. Palvelujen monipuolisuuden kehittäminen on olennaista palvelujen

saatavuuden ja riittävyyden ohella. Monipuoliset varhaiskasvatuksen palvelut palvelevat niin lasta kuin lapsen huoltajiakin. Varhaiskasvatuspalvelujen kehittämisen lähtökohtana tulee aina olla lapsen etu ja tarpeet. Varhaiskasvatuksen asiakasmaksut tulee olla kohtuullisia perheille eivätkä ne saa muodostaa estettä osallistumiselle. Varhaiskasvatuspalvelujen tiivis yhteistyö muiden lapsi- ja perhepalvelujen ja opetus- ja sivistystoimen palvelujen kesken on erittäin tärkeää. Lapsi- ja perhepalveluja yhteen sovittava johtaminen ja yhteistyörakenteet edistävät resurssien tarkoituksenmukaista kohdentamista ja siirtää palvelujen painopistettä edistävään ja ehkäisevään toimintaan.

- Varhaiskasvatuspalvelujen monipuolisuutta on kehitettävä palvelemaan lasten ja perheiden tarpeita.
- Varhaiskasvatuspalvelujen yhteistyötä muihin palveluihin ja asiantuntijatahoihin tulee tiivistää ja luoda selkeät yhteistyön ja johtamisen rakenteet.

### **Kehittämisen suuntalinjojen ja toimenpide-ehdotusten koonti**

Lapsen etu varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamisen lähtökohtana

Varhaiskasvatuksen taustaideologian, kontekstin ja tehtävän uudelleenmäärittely

Varhaiskasvatuksen ohjauksen selkeyttäminen ja vahvistaminen

Keskeisten käsitteiden tarkentaminen ja määrittelemine

Henkilöstön koulutuksen ja osaamisen kehittäminen

Korkeatasoinen pedagogiikka varhaiskasvatuksen laadun peruspilarina

Tutkimustiedon hyödyntäminen päätöksenteossa

Tiedontuotannon suunnitelmallinen kehittäminen

Varhaiskasvatuspalvelujen monipuolisuus.



# Varhaiskasvatus tilastojen valossa

**Koonti tilastotiedosta varhaiskasvatusta koskevaan  
lainsäädännön valmisteluun**

Reetta Laaksonen ja Kirsi Lamberg

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>64</b>
<b>2</b>	<b>Päivähoidon tilastot</b>	<b>65</b>
2.1	Päivähoidossa olleiden lasten määrä	65
2.2	Päivähoidossa olleet lapset ikäryhmittäin ja esiopetusikäiset lapset	67
2.3	Kunnallisen päivähoidon toimintamuodot	70
2.3.1	Päiväkotihoito	70
2.3.2	Perhepäivähoito ja ryhmäperhepäivähoito	72
2.3.3	Avoimet varhaiskasvatuspalvelut	72
2.4	Lasten hoitoajat kunnallisessa päivähoidossa	74
2.4.1	Koko- ja osapäivähoito	74
2.4.2	Vuorohoito	76
2.5	Monikieliset ja -kulttuuriset lapset	77
2.5.1	Ruotsin- ja saamenkieliset lapset	77
2.5.2	Vieraskieliset ja maahanmuuttajataustaiset lapset	78
2.6	Erityisen tuen piirissä olevat lapset	80
2.7	Muut kuin kunnan järjestämät varhaiskasvatus- ja päivähoitopalvelut	81
2.7.1	Kirkon varhaiskasvatus	81
2.7.2	Yksityinen päivähoito	82
2.8	Varhaiskasvatuksen suunnittelu ja ohjaus	83
2.8.1	Varhaiskasvatussuunnitelmat	83
2.8.2	Päivähoidon paikallistason hallinto	84
2.9	Lastenhoidon tuet	85
2.9.1	Kotihoidon tuki ja osittainen hoitoraha	86
2.9.2	Yksityisen hoidon tuki	87
<b>3</b>	<b>Päivähoidon kustannukset ja asiakasmaksut</b>	<b>89</b>
3.1	Kuntien päivähoidon palvelumenot ja Kelan maksamat tuet	89
3.1.1	Päivähoidon hoitopäiväkohtaiset kustannukset	90
3.2	Kuntien päivähoidon asiakasmaksut	91
3.2.1	Päivähoidon asiakasmaksujen määräytyminen	91
3.2.2	Päivähoidon asiakasmaksut	92
3.2.3	Päivähoidon asiakasmaksujen osuus toimintamenoista	93
3.3	Palveluseteli	94



<b>4</b>	<b>Väestö ja lapsiperheet Suomessa</b>	<b>95</b>
4.1	Syntyvyys	95
4.2	Väestöennuste ja alle 18-vuotiaiden määrä	96
4.3	Lapsiperheiden määrä	97
4.4	Perhetyypit	98
4.5	Perheiden lapsimäärä	98
<b>5</b>	<b>Työelämä ja työllisyys</b>	<b>100</b>
5.1	Työllisyys- ja työttömyysaste	100
5.1.2	Vanhempien työssäkäynti	101
5.2	Osa-aikaiset työsuhteet	102
5.3	Määräaikaiset työsuhteet	103
5.4	Vuoro- ja viikonlopputyö	103
5.5	Perhevapaat	104
5.6	Perheiden taloudellinen asema	105
<b>6</b>	<b>Varhaiskasvatuksen henkilöstö</b>	<b>107</b>
6.1	Kuntasektorilla työskentelevä varhaiskasvatuksen henkilöstö	107
6.1.1	Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus	109
6.1.2	Varhaiskasvatuksen henkilöstön palvelussuhteiden luonne	112
6.1.4	Varhaiskasvatuksen henkilöstön ikärakenne ja sukupuolijakauma	114
6.2	Julkisen ja yksityisen sektorin varhaiskasvatuksen henkilöstö	115
	<b>Lähteet</b>	<b>116</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>120</b>
	Liite 1. Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2014	120
	Liite 2. Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattiryhmät opetus- ja kulttuuriministeriön laatiman ryhmittelyn mukaisesti, varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys	125
	Liite 3. Varhaiskasvatuksen henkilöstö eriteltynä tarkemmin hinnoittelutunnuksen (KVTES) mukaan tilastopäivänä 1.10.2012	125
	Liite 4. Varhaiskasvatuksen henkilöstö eriteltynä tarkemmin hinnoittelutunnuksen (KVTES) mukaan tilastopäivänä 1.10.2012	127
	Liite 5. Varhaiskasvatuksen henkilöstö eriteltynä tarkemmin Tilastokeskuksen Ammattiluokituksen (2010) mukaan tilastopäivänä 1.10.2012	128
	Liite 6. Varhaiskasvatuksen henkilöstö eriteltynä tarkemmin Tilastokeskuksen ammattiluokituksen (2010) mukaan tilastopäivänä 1.10.2012	129
	Liite 7. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus/tutkinnot tilastopäivänä 1.10.2012, varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys	130
	Liite 8. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus/tutkinnot tilastopäivänä 1.10.2012, varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys	131
	Liite 9. Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattinimikkeet ja niitä vastaavat koodit (Keva) ammattiryhmittäin tilastopäivänä 1.10.2012, varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys	132

# 1 Johdanto

Käsillä oleva selvitys on toteutettu opetus- ja kulttuuriministeriön ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen yhteistyönä ja sen tarkoitus on tukea varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön valmistelutyötä. Tilastaselvityksen ovat koonneet valmisteluryhmän ohjauksessa ylitarkastaja Kirsi Lamberg opetus- ja kulttuuriministeriöstä ja asiantuntija Reetta Laaksonen Terveiden ja hyvinvoinnin laitokselta. Selvitys julkaistaan osana varhaiskasvatuslain valmistelutyöryhmän raportointia.

Tilastaselvityksessä pyritään luomaan mahdollisimman laaja kokonaiskuva Suomen päivähoitosta ja varhaiskasvatuksesta tilastojen valossa. Tilastaselvityksessä tarkastellaan varhaiskasvatuksen ja päivähoiton nykytilaa ja tuodaan esiin siinä tapahtuneita tilastollisia muutoksia viimeisten vuosien aikana. Varhaiskasvatuksen tilastoinnin lisäksi on tarkoitus huomioida päivähoiton tarpeeseen vaikuttavia tekijöitä, kuten vanhempien työssäkäyntiä, varallisuutta sekä lapsiperheiden asemaa Suomessa. Lisäksi tarkastellaan päivähoiton kokonaiskustannuksia sekä päivähoiton erilaisia toimintamuotoja.

Tilastaselvitys pohjautuu pääosin jo julkaistuun tilastotietoon. Poikkeuksen tekee luku 6 Varhaiskasvatuksen henkilöstö, joka perustuu Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen yhteistyössä Tilastokeskuksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa tekemään varhaiskasvatuksen henkilöstön erilliselvitykseen.

Kokonaiskuvan saavuttamiseksi tilastaselvityksen lähteinä on käytetty pääosin Tilastokeskuksen, Kansaneläkelaitoksen, Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen, Kuntaliiton sekä sosiaali- ja terveysministeriön keräämiä tilastoja lasten päivähoitosta, lapsiperheiden asemasta sekä lapsiperheiden saamista etuuksista.

Käsillä olevan tilastaselvityksen tietoja käytetään jatkossa varhaiskasvatuksen kehittämisessä sekä varhaiskasvatusta ja päivähoitoa koskevien hallinnollisten asioiden valmistelussa ja päätösten teossa. Jatkossa laadittavissa tilastaselvityksissä tullaan hyödyntämään eri viranomaisten osaamista päivähoiton kokonaiskuvan ja kehittämistarpeiden muodostamisessa.

## 2 Päivähoidon tilastot

Tässä luvussa esitetään tiedot päivähoidossa olleiden lasten määristä, päivähoidon toimintamuodoista, koko- ja osa-aikaisessa hoidossa olevien lasten määristä sekä kotihoodon ja yksityisen hoidon tuella hoidettujen lasten määristä. Luvussa kerrotaan myös muun muassa avoimista varhaiskasvatuspalveluista, erityisen tuen piirissä olevista lapsista ja vuorohoidosta sekä yksityisestä päivähoidosta ja kirkon varhaiskasvatuksesta.

### 2.1 Päivähoidossa olleiden lasten määrä

Suomessa oli vuonna 2012 päivähoidossa 228 981 lasta. Suomalaisista 1–6-vuotiaista lapsista 63 prosenttia oli joko kunnan järjestämässä<sup>1</sup> tai Kelan yksityisen hoidon tuen<sup>2</sup> mahdollistamassa yksityisessä päivähoidossa<sup>3</sup> vuonna 2012. (Kuvio 1 ja taulukko 1.)

Kunta vastaa sekä päivähoitopalvelujen järjestämisestä että yksityisen päivähoidon valvonnasta. Perheellä on oikeus saada lapselleen vanhempainvapaan päättymisen jälkeen kunnallinen päivähoitopaikka. Vanhemmat voivat valita kunnallisen päivähoitopaikan sijaan Kelan yksityisen hoidon tuen tai alle 3-vuotiaan lapsen hoitamiseksi kotihoodon tuen<sup>4</sup>.

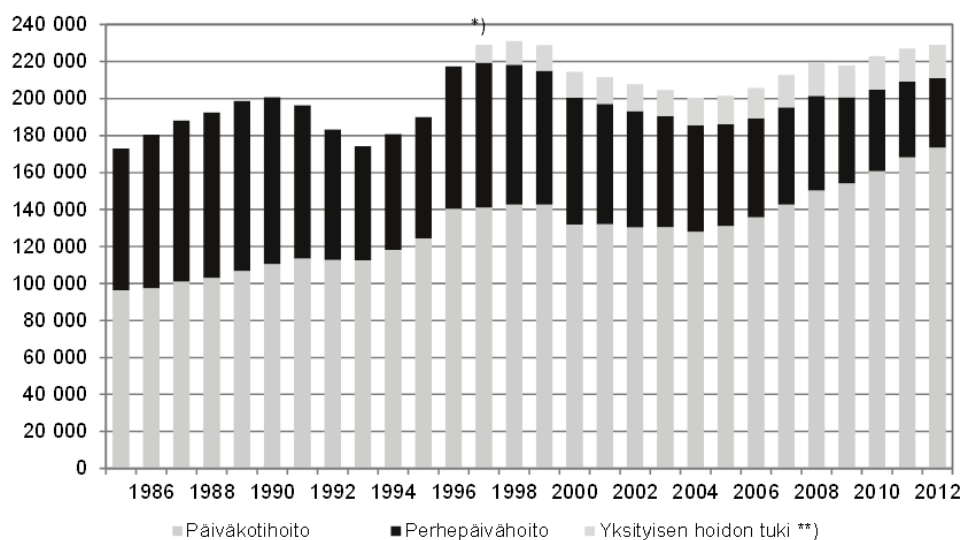
---

1 Kunnan järjestämään päivähoitoon luetaan kunnan kustantamat palvelut, jotka kunta on joko itse tuottanut asukkailleen tai ostanut muilta kunnilta, kuntayhtymiltä, valtiolta tai yksityisiltä palveluntuottajilta. Kunnan järjestämästä päivähoidosta käytetään tässä tilastoselvityksessä käsitettä kunnallinen päivähoito. Kunnallisesta päivähoidosta peritään perheen tulojen ja koon mukaan määräytyvä maksu. Lähde: Laki lasten päivähoidosta (36/1973); Asetus sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista (912/1992).

2 Yksityisen hoidon tukea voi saada perhe, jossa on alle kouluikäinen lapsi, jota hoitaa perheen palkkaama hoitaja tai yksityinen päivähoidon tuottaja (lapsi ei ole kunnallisessa päivähoidossa). Lähde: Kela; Lasten kotihoodon ja yksityisen hoidon tuesta annettu laki (1128/1996).

3 Yksityisellä lasten päivähoidolla tarkoitetaan lasten päivähoitoa, jonka yksityinen henkilö, yhteisö tai säätiö taikka julkisyhteisön perustama liikeyritys tuottaa korvausta vastaan liike- tai ammattitoimintaa harjoittamalla. Päivähoidon tarjoaja voi siis olla yksityinen päiväkoti, yksityinen perhepäivähoitaja tai yksityinen henkilö. Yksityisen päivähoidon hinta määräytyy palvelua tuottavan toimijan hinnoittelun mukaan. Lähde: Laki lasten päivähoidosta (36/1973).

4 Kotihoodon tuki on alle 3-vuotiaalle, joka ei ole kunnallisessa päivähoidossa. Lähde: Kela; Lasten kotihoodon ja yksityisen hoidon tuesta annettu laki (1128/1996).



\*) Vuodesta 1996 alkaen subjektiivinen päivähoito-oikeus kaikille alle kouluikäisille lapsille.

\*\*) Laki lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta tuli voimaan 1.8.1997.

Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet, THL.

**Kuvio 1.** Kunnallisessa päivähoidossa ja yksityisen hoidon tuella hoidetut lapset vuosina 1985–2012

Päivähoidossa vuonna 2012 olleista lapsista 92 prosenttia oli kunnallisessa päivähoidossa ja 8 prosenttia oli yksityisessä päivähoidossa. Päivähoidossa olleiden lasten osuus väestön 1–6-vuotiaista on viimeisen kymmenen vuoden aikana vaihdellut 59–63 prosentin välillä. Vuodesta 2002 vuoteen 2012 päivähoidossa olleiden lasten määrä on kasvanut noin 10 prosenttia. Samalla ajanjaksolla väestön 1–6-vuotiaiden lasten määrä on kasvanut noin 5 prosenttia<sup>5</sup>. Viimeisen tilastoidun vuoden aikana (2011–2012) päivähoidossa olleiden lasten määrä on kasvanut vajaan prosentin verran. (Taulukko 1.)

<sup>5</sup> Lähde: Väestörakenne, Tilastokeskus; Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet, THL.

**Taulukko 1.** Lasten määrä kunnallisessa päiväkotihoidossa, perhepäivähoidossa ja yksityisen hoidon tuella hoidetut lapset sekä esiopetuksessa olleet (0–7-vuotiaat) lapset vuosina 1997–2012

	Kunnallinen päivähoito				Kunnallisessa päivä-hoidossa yht.	Yksityisen hoidon tukea saaneet lapset	Päivähoidossa olleet		Lapsia esi-opetuk-sessa
	Lapsia päivähoidossa		Lapsia perhepäivä-hoidossa (ml. perhepäivähoito)				yht.	osuus väestön 1–6-vuoti-aista, %	
		josta koko-päivä-hoidossa		josta koko-päivä-hoidossa					
1997	140 991	109 732	78 389	67 382	219 380	9 710	229 090	59,3	
1998	142 598	113 840	75 706	65 706	218 304	12 760	231 064	60,8	
1999	142 538	115 785	72 429	63 080	214 967	13 822	228 789	61,8	
2000	131 857	89 132	68 630	58 914	200 487	14 060	214 547	59,1	58 654
2001	132 011	92 197	65 125	55 636	197 136	14511	211 647	59,6	61 374
2002	130 413	91 223	62 837	53 700	193 250	14 449	207 699	59,6	59 724
2003	130 564	92 979	60 021	51 455	190 585	14 114	204 699	59,6	58 976
2004	128 011	91 902	57 658	50 084	185 669	14 851	200 520	58,8	56 587
2005	131 078	94 818	54 974	48 272	186 052	15 368	201 42	58,8	57 580
2006	135 652	99982	53 680	47 668	189 332	16 352	205 684	60,0	57 542
2007	142 584	106 634	52 681	47 135	195 265	17 480	212 745	61,5	56695
2008	150 239	114 154	51 311	46 308	201 550	17 648	219 198	62,7	56 209
2009	154 082	117 474	46 637	42 244	200719	17 278	217 997	61,6	57 279
2010	160 735	122 806	44 012	40 231	204 747	18 341	223 088	62,3	58 013
2011	168110	129 973	40 988	37 659	209 098	17 860	226 958	62,7	57 934
2012	173 460	133 586	37 603	34 428	211063	17 918	228 981	62,7	58 705

\*Kaikki päivähoidossa olleet 0–7+-vuotiaat lapset on suhteutettu väestön 1–6-vuotiaisiin lapsiin.

Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet, THL; Tilastotietokanta Kelasto, Kela; Kuntien ja kuntayhtymien talous ja toiminta, Tilastokeskus; Väestörakenne, Tilastokeskus.

## 2.2 Päivähoidossa olleet lapset ikäryhmittäin ja esiopetusikäiset lapset

Päivähoidossa olleiden lasten määrissä ikäryhmittäin tarkasteltuna on suuria eroja. Alle yksivuotiaat lapset hoidetaan kotihoidossa, vain alle prosentti vastaavan ikäisestä väestöstä oli päivähoidossa vuonna 2012. Yksivuotiaista lapsista oli päivähoidossa 29 prosenttia, kaksivuotiaista lapsista 52 prosenttia ja viisivuotiaista lapsista 79 prosenttia vastaavan ikäisestä väestöstä. Vuonna 2012 kuusivuotiaiden esiopetusikäisten lasten ikäryhmästä 71 prosenttia oli päivähoidossa<sup>6</sup>. (Kuvio 2 ja taulukko 2.)

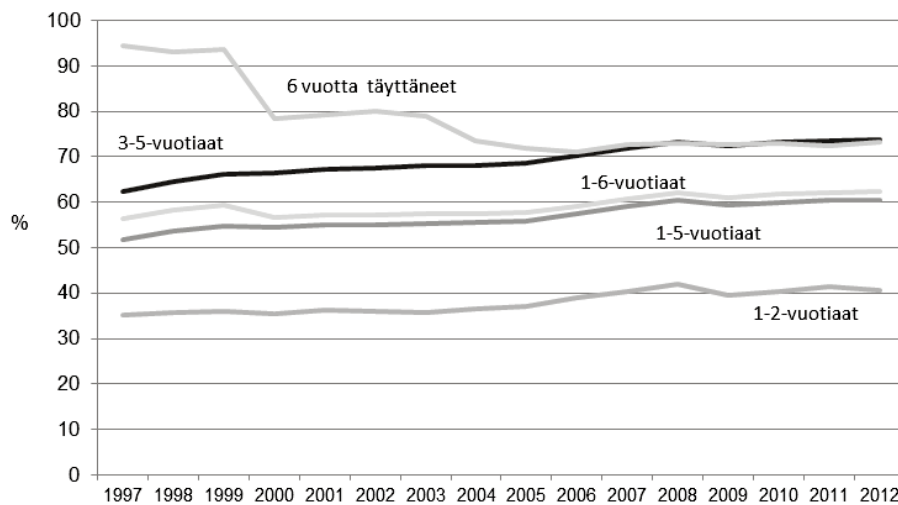
<sup>6</sup> Kuusivuotiaat esiopetusikäiset lapset olivat pääosin ns. esiopetusta täydentävässä päivähoidossa.

**Taulukko 2.** Kunnallisessa päivähoidossa olleiden ja yksityisen hoidon tuella hoidettujen lasten määrä ikävuosittain sekä suhteutettuna vastaavaan väestöön vuosina 1997–2012, %

Vuosi	Lapsia yht.	alle 1-v	%	1-vuot.	%	2-vuot.	%	3-vuot.	%	4-vuot.	%	5-vuot.	%	6-vuot.	%	7-vuot.	%
1997	229 093	1 168	2,0	17 261	28,5	26 097	41,4	36 986	56,8	40 821	62,9	44 723	66,9	51 976	79,1	10 061	15,2
1998	231 069	999	1,8	17 268	29,2	25 624	42,2	37 343	59,2	42 293	64,9	45 211	69,6	53 402	79,8	8 929	13,6
1999	228 789	937	1,6	16 229	28,5	25 526	43,1	36 488	60,0	42 332	67,0	46 404	71,2	52 968	81,5	7 905	11,8
2000	214 545	904	1,6	16 150	28,0	24 324	42,7	35 896	60,5	40 802	67,1	45 243	71,6	43 574	66,8	7 652	11,8
2001	211 647	970	1,7	16 231	28,6	25 167	43,6	34 839	61,1	40 207	67,7	44 065	72,3	42 806	67,6	7 362	11,3
2002	207 699	735	1,3	15 654	27,9	25 069	44,1	35 466	61,4	39 006	68,3	43 032	72,3	41 401	67,9	7 336	11,6
2003	204 699	813	1,4	15 288	27,5	24 688	43,9	35 502	62,3	39 617	68,5	41 700	72,9	40 274	67,6	6 817	11,2
2004	200 520	684	1,2	16 069	28,3	25 204	45,1	35 158	62,3	39 131	68,6	42 224	72,9	38 316	66,9	3 734	6,3
2005	201 420	759	1,3	16 299	28,2	26 408	46,3	35 280	63,0	39 243	69,5	41 729	73,0	38 736	66,8	2 966	5,2
2006	205 684	781	1,3	17 120	29,6	27 980	48,2	37 084	64,9	39 736	70,8	42 285	74,8	38 153	66,6	2 545	4,4
2007	212 745	768	1,3	18 165	30,7	29 275	50,4	38 819	66,7	41 540	72,6	42 943	76,3	38 970	68,7	2 265	3,9
2008	219 198	734	1,2	18 674	31,6	31 066	52,2	39 910	68,4	43 167	73,8	44 433	77,4	39 192	69,4	2 022	3,6
2009	217 997	557	0,9	17 403	29,0	29 898	50,3	40 083	67,1	43 003	73,5	45 238	77,1	39 975	69,4	1 840	3,2
2010	223 088	586	1,0	18 062	29,7	30 904	51,3	40 427	67,9	44 276	73,9	45 811	78,1	41 474	70,5	1 548	2,7
2011	226 958	607	1,0	18 773	30,5	32 004	52,4	41 457	68,5	44 368	74,2	47 049	78,2	41 340	70,2	1 360	2,3
2012*	228 981	463	0,8	17 435	28,8	32 251	52,2	41 866	68,2	45 376	74,7	47 278	78,7	43 023	71,2	1 278	2,2

\*Mukaan lukien 11 lasta joilta puuttuu ikätieto.

Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet, THL.



Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet, THL.

**Kuvio 2.** Kunnallisessa päivähoidossa olleiden sekä yksityisen hoidon tuella hoidettujen lasten osuus vastaavan ikäisestä väestöstä vuosina 1997–2012, %

Taulukosta 3. nähdään kunnallisessa päivähoidossa olleiden sekä yksityisen hoidon tuella hoidettujen lasten osuus vastaavan ikäisestä väestöstä. Vuonna 2012 päivähoidossa oli 1–2-vuotiaista lapsista 41 prosenttia ja 3–5-vuotiaista lapsista 74 prosenttia vastaavasta väestön ikäryhmästä. Kaikkiaan 1–6-vuotiaista lapsista oli vuonna 2012 päivähoidossa 62 prosenttia vastaavan ikäisestä väestöstä. Viimeisten kymmenen vuoden aikana (2002–2012) 3–5-vuotiaiden päivähoidossa olleiden lasten osuus on kasvanut tasaisesti, kaikkiaan 6,4 prosenttiyksikköä. Viimeisen tilastoidun vuoden (2011–2012) aikana kasvua oli 0,2 prosenttiyksikköä. Vuosien 2002–2012 aikana 1–2-vuotiaiden päivähoidossa olleiden lasten osuus on kasvanut 4,6 prosenttiyksikköä, kasvu ei kuitenkaan ole vuosittain tarkas-

teluna ollut tasaista. Päivähoidossa olleiden kuusi vuotta täyttäneiden lasten osuus väestön 6-vuotiaista on laskenut vuosien 2002–2012 aikana 6,6 prosenttiyksikköä.

**Taulukko 3.** Kunnallisessa päivähoidossa olleiden sekä yksityisen hoidon tuella hoidettujen lasten osuus vastaavan ikäisestä väestöstä vuosina 1997–2012, %

	1–2 -vuotiaat	3–5 -vuotiaat	1–5 -vuotiaat	1–6 -vuotiaat	6 vuotta täyttä- neet*
1997	35,0	62,2	51,7	56,4	94,4
1998	35,8	64,6	53,6	58,2	93,2
1999	35,9	66,2	54,7	59,4	93,7
2000	35,3	66,5	54,5	56,7	78,5
2001	36,2	67,2	55,0	57,3	79,2
2002	36,0	67,4	55,1	57,3	80,0
2003	35,7	68,0	55,2	57,4	79,0
2004	36,6	68,0	55,6	57,5	73,4
2005	37,2	68,5	55,9	57,7	71,9
2006	38,9	70,2	57,5	59,0	71,1
2007	40,4	71,8	59,1	60,6	72,7
2008	41,9	73,2	60,5	62,0	73,0
2009	39,6	72,5	59,3	60,9	72,6
2010	40,5	73,2	60,0	61,7	73,1
2011	41,4	73,6	60,6	62,2	72,5
2012	40,6	73,8	60,5	62,3	73,4

\*Päivähoidossa olevat 6–7+-vuotiaat lapset on suhteutettu väestön 6-vuotiaisiin.

Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKAnet, THL.

Taulukosta 4. nähdään vuoden 2012 tilanteen mukaisesti kunnallisessa päivähoidossa olleet sekä yksityisen hoidon tuella hoidetut lapset ikäryhmittäin. Ikäryhmät poikkeavat osittain taulukon 3. jaottelusta. 0–2-vuotiaita lapsia oli kunnallisessa päivähoidossa 25 prosenttia ja 1–2-vuotiaita lapsia 37 prosenttia vastaavan ikäisestä väestöstä. 3–6-vuotiaita lapsia oli kunnallisessa päivähoidossa 68 prosenttia vastaavan ikäisestä väestöstä. Kaikkiaan 0–6-vuotiaista lapsista 49 prosenttia hoidettiin kunnallisessa päivähoidossa ja 4 prosenttia hoidettiin yksityisen hoidon tuella vuonna 2012. (Taulukko 4.)

Tilastokeskuksen Esi- ja perusopetuksen tilaston mukaan esiopetukseen osallistui vuonna 2012 yhteensä 59 604 lasta<sup>7</sup>, joista 12 225 oli esiopetuksessa peruskoulun yhteydessä ja 47 379 lasta päivähoidon yhteydessä.<sup>8</sup> Lähes 80 prosenttia esiopetuksesta on järjestetty päivähoidon yhteydessä. Lapsella on mahdollisuus osallistua esiopetukseen oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna. Esiopetuksesta säädetään perusopetuslaissa (628/1998) ja sen nojalla annetuissa säädöksissä. Vuonna 2012 väestön kuusivuotiaiden ikäryhmästä 71 prosenttia oli joko kunnan järjestämässä päivähoidossa tai yksityisessä päivähoidossa (taulukko 2).

<sup>7</sup>Tilastokeskuksen Esi- ja peruskouluopetuksen tilastoon tilastoidaan kuntien ja kuntayhtymien sekä yksityisen sektorin, valtion tai Ahvenanmaan kuntien oppilaitoksissa esiopetukseen osallistuneet lapset. Kuntien ja kuntayhtymien talous- ja toimintatilasto puolestaan sisältää Manner-Suomen kuntien ja kuntayhtymien järjestämässä esiopetuksessa olevat oppilaat. Ko. tilastossa esiopetuksen oppilaiden määrä on vuosittain hieman pienempi kuin Esi- ja peruskouluopetuksen tilastoissa. Vuoden 2012 tilastoissa eroa oli 899 oppilaan verran (vrt. taulukko 1).

<sup>8</sup> Lähde: Väestörakenne, Tilastokeskus; Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKAnet, THL

**Taulukko 4.** Kunnallisessa päivähoidossa ja yksityisen hoidon tuella hoidetut lapset ikävuosittain ja ikäryhmittäin vuonna 2012

<b>Ikävuosi</b>	<b>Lapset kunnallisessa päivähoidossa</b>	<b>%</b>	<b>Lapset yksityisen hoidon tuella/Kela</b>	<b>%</b>	<b>Lapset päivähoidossa yhteensä</b>	<b>%</b>	<b>Väestö 31.12.2012</b>
alle 1	403	0,7	60	0,1	463	0,8	59 637
1	15 724	26,0	1 711	2,8	17 435	28,8	60 455
2	29 346	47,5	2 905	4,7	32 251	52,2	61 830
3	38 204	62,2	3 662	6,0	41 866	68,2	61 410
4	41 746	68,7	3 630	6,0	45 376	74,7	60 751
5	43 707	72,8	3 571	5,9	47 278	78,7	60 075
6	40 656	67,3	2 367	3,9	43 023	71,2	60 394
0–6-v. yhteensä	209 786	49,4	17 906	4,2	227 692	53,6	424 552
0–2-vuotiaat	45 473	25,0	4 676	2,6	50 149	27,6	181 922
1–2-vuotiaat	45 070	36,9	4 616	3,8	49 686	40,6	122 285
3–6-vuotiaat	164 313	67,7	13 230	5,5	177 543	73,2	242 630
7 vuotta täyttäneet	1266	2,1	12	0,0	1278	2,2	59 111
Kaikki päivähoidossa olleet lapset*, **	211 063		17 918		228 981		483 663

\*Mukaan lukien 7 vuotta täyttäneet vuonna 2012 (0–7+-vuotiaat yhteensä).

\*\*Mukaan lukien 11 lasta joilta puuttuu ikätieto.

Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet, THL; Tilastotietokanta Kelasto, Kela.

## 2.3 Kunnallisen päivähoidon toimintamuodot

Vuonna 2012 kaikista päivähoidossa olleista lapsista 92 prosenttia oli kunnallisessa päivähoidossa. Kunnallisessa päivähoidossa olleista lapsista 82 prosenttia oli päiväkotihoidossa ja 18 prosenttia perhepäivähoidossa. Kunnallisen perhepäivähoidon osuus kaikista päivähoidossa olleista lapsista oli 16 prosenttia. Kunnallisessa päivähoidossa oli 58 prosenttia väestön 1–6-vuotiaista lapsista. (Kuvio 3 ja taulukko 5.)

### 2.3.1 Päiväkotihoido

Kunnallisessa päiväkotihoidossa eli kuntien päiväkodeissa ja yksityisissä ostopalvelupäiväkodeissa olevien lasten määrä on kasvanut viimeisten reilun kymmenen vuoden aikana. Vuodesta 2000 vuoteen 2012 päiväkotihoidossa olleiden lasten määrä on kasvanut 131 857 lapsesta 173 460 lapseen (32 %). Vuonna 2012 kuntien omissa päiväkodeissa ja yksityisissä ostopalvelupäiväkodeissa hoidettiin yhteensä 82 prosenttia kunnallisessa päivähoidossa olleista lapsista. Kuntien omissa päiväkodeissa ja yksityisissä ostopalvelupäiväkodeissa hoidossa olleiden lasten osuus oli yhteensä 47,5 prosenttia ja yksityisessä päivähoidossa olleiden lasten osuus 5 prosenttia väestön 1–6-vuotiaista lapsista. (Taulukko 5.)

Kunnallisia päiväkoteja oli vuonna 2012 lukumäärällisesti 2 655 kun vuotta aiemmin (2011) päiväkoteja oli 2 602<sup>9</sup>. Kuviosta 3. nähdään kunnan järjestämän päivähoidon osuus lasten päivähoidosta.

<sup>9</sup> Lähde: Kuntien ja kuntayhtymien talous ja toiminta, Tilastokeskus.

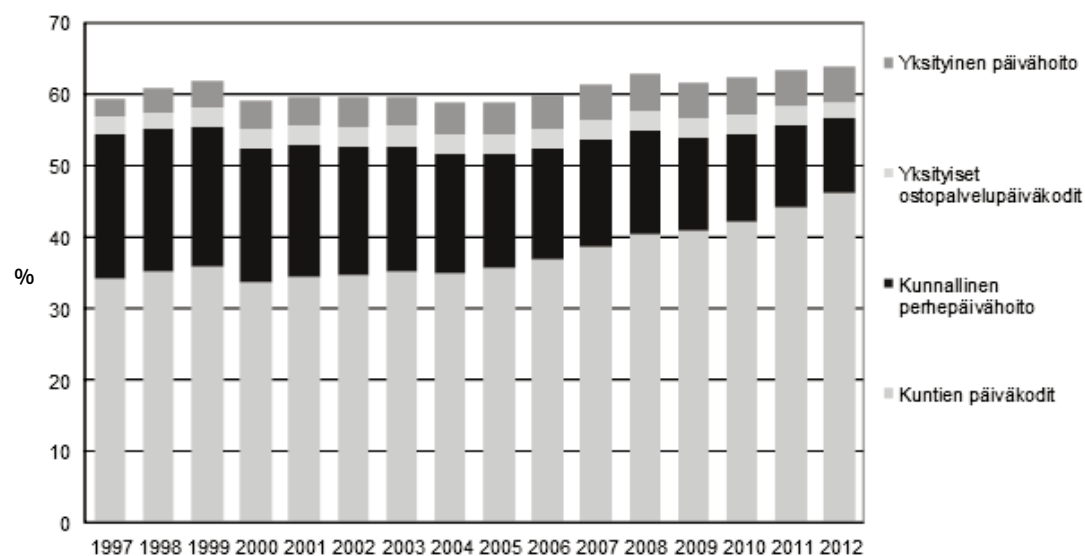


**Taulukko 5.** Päivähoidossa olleet lapset palvelun tuottajan mukaan, % 1–6-vuotiaista, vuosina 1997, 2000 ja 2005–2012

	1997	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Kunnallinen päivähoito</b>	<b>219 380</b>	<b>200 487</b>	<b>186 052</b>	<b>189 332</b>	<b>195 265</b>	<b>201 550</b>	<b>200 719</b>	<b>204 747</b>	<b>209 098</b>	<b>211 063</b>
Kuntien päiväkodeissa	131 980	121 676	121 848	126 338	133 134	140 644	144 411	150 928	158 282	165 262
Yksityisissä ostopalvelupäiväkodeissa	9 011	10 181	9 230	9 314	9 450	9 595	9 671	9 807	9 828	8 198
Perhepäivähoidossa (sis. ryhmäperhepäivähoidon)	78 389	68 630	54 974	53 680	52 681	51 311	46 637	44 012	40 988	37 603
Yksityisessä päivähoitossa	9 710	14 060	15 368	16 352	17 480	17 648	17 278	18 341	17 860	17 918
<i>Päivähoito yhteensä</i>	<i>229 090</i>	<i>214 547</i>	<i>201 420</i>	<i>205 684</i>	<i>212 745</i>	<i>219 198</i>	<i>217 997</i>	<i>223 088</i>	<i>226 958</i>	<i>228 981</i>
1–6-v. yht. 31.12.*	386 293	363 160	342 487	343 033	345 855	349 351	353 880	358 034	361 989	364 915
<b>Kunnallinen päivähoito, %</b>	<b>56,8</b>	<b>55,2</b>	<b>54,3</b>	<b>55,2</b>	<b>56,5</b>	<b>57,7</b>	<b>56,7</b>	<b>57,2</b>	<b>57,8</b>	<b>57,8</b>
Kuntien päiväkodeissa	34,2	33,5	35,6	36,8	38,5	40,3	40,8	42,2	43,7	45,3
Yksityisissä ostopalvelupäiväkodeissa	2,3	2,8	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	2,2
Perhepäivähoidossa (sis. ryhmäperhepäivähoidon)	20,3	18,9	16,1	15,6	15,2	14,7	13,2	12,3	11,3	10,3
Yksityisessä päivähoitossa	2,5	3,9	4,5	4,8	5,1	5,1	4,9	5,1	4,9	4,9
<i>Päivähoito yhteensä</i>	<i>59,3</i>	<i>59,1</i>	<i>58,8</i>	<i>60,0</i>	<i>61,5</i>	<i>62,7</i>	<i>61,6</i>	<i>62,3</i>	<i>62,7</i>	<i>62,7</i>

\*Päivähoidossa olleet 0–7+-vuotiaat lapset on suhteutettu väestön 1–6-vuotiaisiin lapsiin.

Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet, THL.



\*Päivähoidossa olleet 0–7+-vuotiaat lapset on suhteutettu väestön 1–6-vuotiaisiin lapsiin.

Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet, THL.

**Kuvio 3.** Päivähoidossa olleet lapset palvelun tuottajan mukaan, % 1–6-vuotiaista, vuosina 1997–2012\*

### 2.3.2 Perhepäivähoito ja ryhmäperhepäivähoito

Vuonna 2012 kunnallisessa perhepäivähoidossa oli 10 prosenttia väestön 1–6-vuotiaista lapsista ja 16 prosenttia kaikista päivähoidossa olleista lapsista. Vuosien 1997–2012 aikana perhepäivähoidossa olleiden lasten määrä on puolittunut. Viimeisen vuoden aikana (2011–2012) perhepäivähoidossa olleiden lasten määrä on vähentynyt edelleen noin 3 400 lapsella. Ryhmäperhepäivähoidossa<sup>10</sup> olleet lapset sisältyvät perhepäivähoidon tietoihin. (Taulukot 1 ja 5.)

Noin 26 prosenttia kunnallisessa perhepäivähoidossa olleista lapsista hoidettiin ryhmäperhepäiväkodeissa vuonna 2010<sup>11</sup>. Vuoden 2010 Kuntakyselyn mukaan vastanneissa kunnissa oli 1 029 ryhmäperhepäiväkotiä. Näistä kahden hoitajan ryhmäperhepäiväkoteja oli 317 ja kolmen hoitajan ryhmäperhepäiväkoteja 704. (Taulukko 6.)

**Taulukko 6.** Ryhmäperhepäiväkotien lukumäärä kunnissa tilastopäivänä 31.12.2010\*

<b>Ryhmäperhepäiväkoteja</b>	<b>1 029</b>
näistä kahden hoitajan ryhmäpäiväkoteja	317
ja kolmen hoitajan ryhmäpäiväkoteja	704
<b>Lapsia ryhmäperhepäivähoidossa</b>	<b>11 695</b>
Vastanneet kunnat yhteensä (n)	271
Vastaamatta jättäneet kunnat (n)	71

\*Vastanneissa kunnissa oli 92,2 prosenttia väestöstä.

Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

Tilastokeskuksen Kuntien ja kuntayhtymien talous- ja toimintatilaston mukaan kunnallisia ryhmäperhepäiväkoteja oli vuonna 2012 lukumäärällisesti 1 016. Vuotta aiemmin (2011) ryhmäperhepäiväkoteja oli 1 093.

### 2.3.3 Avoimet varhaiskasvatuspalvelut

Avoim varhaiskasvatus käsittää koko- ja osavuotisen kerho-, leikkikenttä- ja puistotoiminnan sekä leikkikoulut, avoimet päiväkodit ja mahdolliset leikki- ja toimintavälinevuokraamot<sup>12</sup>. Säännöllistä ryhmämuotoista varhaiskasvatusta, esimerkiksi kunnallista leikki- ja kerhotoimintaa, tarjotaan vaihtoehtona koko- ja osapäivähoidolle.

Kunnat voivat asettaa halutessaan kerho- ja leikkitoiminnalle kerhomaksun määrittelemillään perusteilla. Kunnan järjestämän avoimen varhaiskasvatuksen piirissä on ollut keskimäärin 18 362 lasta<sup>13</sup> vuonna 2012 (taulukko 7).

10 Ryhmäperhepäiväkodissa työskentelee 2–3 hoitajaa ja lapsiryhmän koko on enintään 8–12 lasta. Lähde: Asetus lasten päivähoidosta (239/1973).

11 Laskelma kunnallisen perhepäivähoidon ryhmäperhepäiväkodeissa hoidettujen lasten määrästä on saatu suhteuttamalla Kuntakyselyyn vastanneiden kuntien ryhmäperhepäivähoidossa olevien lasten lukumäärätiedot Tilastokeskuksen Kuntien ja kuntayhtymien talous- ja toimintatilaston perhepäivähoidon tietoihin. Ryhmäperhepäiväkodeissa hoidettiin vastanneissa kunnissa vuonna 2010 kaikkiaan 11 695 lasta ja yhdessä ryhmäperhepäiväkodissa hoidettiin keskimäärin 11,4 lasta. Kunnallisessa perhepäivähoidossa oli kaikkiaan 44 155 lasta vuonna 2010. Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

12 Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANetin tilastoissa avoin varhaiskasvatus on tilastoitu Leikkitoiminta -nimikkeellä.

13 Toimintapäiviksi on määritelty ne päivät, jolloin toimintayksikkö on ollut avoinna. Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet, THL.

**Taulukko 7.** Avoimen varhaiskasvatuksen piirissä keskimäärin toimintapäivänä olleet lapset vuosina 2007–2012, kunnan järjestämät palvelut<sup>14</sup>

Vuosi	Lapsia keskimäärin toimintapäivänä
2007	21 857
2008	19 546
2009	19 374
2010	19 683
2011	19 589
2012	18 362

Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKAnet, THL.

Sosiaali- ja terveysministeriö ja pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA selvittivät yhteistyönä valtakunnallisesti avoimen varhaiskasvatuksen nykytilaa ja kehittämistarpeita vuonna 2007. Selvityksen<sup>15</sup> mukaan kyselyyn vastanneista 206 kunnasta 53 prosentissa tarjottiin avoimia varhaiskasvatuspalveluja vuonna 2007. Vastanneista kunnista 50 prosentissa oli tarjolla kunnan itsensä järjestämiä avoimia varhaiskasvatuspalveluja.

Suurin osa vastanneista kunnista (69 %) edusti pieniä alle 10 000 asukkaan kuntia. Kaikissa kyselyyn vastanneissa suurissa kunnissa (yli 75 000 asukasta) oli tarjolla kunnan itsensä järjestämiä avoimen varhaiskasvatuksen palveluja. Kyselyyn vastanneissa keskiuurissa 10 000–75 000 asukkaan kunnissa avoimia varhaiskasvatuspalveluja oli tarjolla 82 prosentissa ja pienissä kunnissa (alle 10 000 asukasta) 34 prosentissa (kuntien itse järjestämänä toimintana).

Koska avoimen varhaiskasvatuksen palveluista ei ole saatavilla Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportin ja Sosiaali- ja terveysministeriön ja SOCCA:n yhteistyössä vuonna 2007 tekemän selvityksen lisäksi enempää koko maan laajuisesti tilastoitua tietoa, on tähän tilastaselvitykseen otettu mukaan esimerkinomaisesti tietoa avoimista varhaiskasvatuspalveluista Suomen kuuden suurimman kaupungin osalta.

Kuusikkokuntien eli Suomen kuuden suurimman kaupungin päivähoiton raportti<sup>16</sup> on vertailu vuoden 2011 päivähoiton asiakasmääristä, suoritteista, henkilöstöstä ja kustannuksista. Kuusikkokuntia ovat Helsinki, Espoo, Vantaa, Oulu, Tampere ja Turku. Suomen väestön 1–6-vuotiaista lapsista neljännes (26 %, 93 839 lasta<sup>17</sup>) asui vuonna 2011 näissä kuudessa Suomen suurimmassa kaupungissa.

Kuusikkokuntien päivähoitoikäisistä lapsista yhteensä 2 779 lasta (2,6 prosenttia päivähoitoikäisistä) osallistui kunnalliseen kerhotoimintaan vuoden 2011 lopussa. Kerhotoiminta on Kuusikkokunnissa Helsinkiä lukuun ottamatta maksullista, kukin kunta perii kerhomaksun määräämällään maksuperusteilla. Avoimen varhaiskasvatuksen kustannukset olivat Kuusikkokunnissa yhteensä yli 18 miljoonaa euroa. Päivähoitojärjestelmän kokonaisuuden kannalta avoimen varhaiskasvatuksen kustannukset olivat pienet, noin 1–3 prosenttia kokonaiskustannuksista. Helsingissä kustannusten osuus oli suurin (3 %). Avoimen varhaiskasvatuksen palvelut ovat kunnille edullisia tuottaa verrattuna muihin päivähoiton toimintamuotoihin<sup>18</sup>.

14 Kunnan kustantama palvelu, johon ei sisälly yksityisen hoidon tuella ostettuja palveluita. Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKAnet, THL.

15 Lähde: Alila, K. & Portell, T. 2008. Leikkitoiminnasta avoimeen varhaiskasvatukseen. STM 2008:14.

16 Lähde: Ahlgren-Leinvuo, H. 2012. Kuuden suurimman kaupungin lasten päivähoiton palvelujen ja kustannusten vertailu vuonna 2011. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 5/2012.

17 Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKAnet, THL.

18 Lähde: Ahlgren-Leinvuo, H. 2012. Kuuden suurimman kaupungin lasten päivähoiton palvelujen ja kustannusten vertailu vuonna 2011. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 5/2012.

## 2.4 Lasten hoitoajat kunnallisessa päivähoidossa

### 2.4.1 Koko- ja osapäivähoito

Kunnallisessa päivähoidossa vuonna 2012 olleista lapsista 80 prosenttia oli kokopäivähoidossa<sup>19</sup> ja 20 prosenttia osapäivähoidossa. Kymmenen vuotta taaksepäin vuonna 2002, kokopäivähoidon osuus oli 75 prosenttia, jonka jälkeen sen osuus on ollut kasvusuunnassa. Vuonna 2012 kunnallisessa kokopäivähoidossa oli 168 014 lasta, joista 79,5 prosenttia hoidettiin päiväkodeissa ja 20,5 prosenttia hoidettiin perhepäivähoidossa. Kunnallisessa osapäivähoidossa olleista lapsista 7 prosenttia oli hoidossa perhepäivähoidossa ja 93 prosenttia hoidettiin päiväkodeissa. (Kuviot 4 ja 5, taulukot 1 ja 8.)

Vuonna 2012 kunnallisessa päivähoidossa olleista 1–2-vuotiaista lapsista 97 prosenttia oli kokopäivähoidossa. Kokopäivähoidossa oli 43 515 1–2-vuotiaista lasta, joka on 36 prosenttia vastaavan ikäisestä väestöstä. Osapäivähoidossa oli reilun prosentin verran 1–2-vuotiaista lapsista. Kunnallisessa päivähoidossa olleista 3–5-vuotiaista lapsista 94 prosenttia oli kokopäivähoidossa. Kokopäivähoidossa oli 559 3–5-vuotiaista lasta, joka on 64 prosenttia vastaavan ikäisestä väestöstä. 3–5-vuotiaita lapsia oli osapäivähoidossa 4 prosenttia vastaavan ikäisestä väestöstä. Esiopetusikäisistä 6-vuotiaista lapsista 55 prosenttia vastaavan ikäisestä väestöstä oli kunnallisessa osapäivähoidossa<sup>20</sup>. (Taulukko 8.)

**Taulukko 8.** Kunnallisessa koko- ja osapäivähoidossa olleiden lasten määrä suhteutettuna vastaavan ikäiseen väestöön vuosina 2002 ja 2009–2012

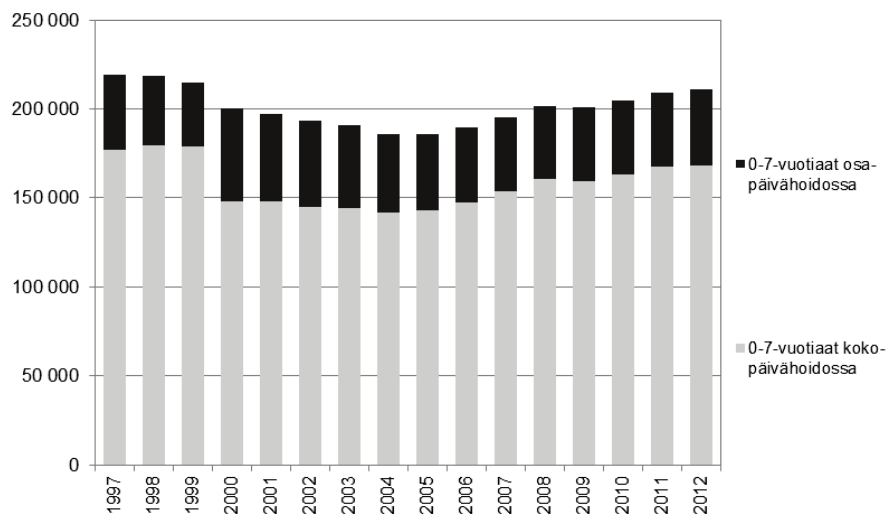
	2002	2009	2010	2011	2012*	2002	2009	2010	2011	2012
<b>Kokopäivähoito</b>	lkm	lkm	lkm	lkm	lkm	%	%	%	%	%
alle 1-vuotiaat	604	458	483	500	384	1,1	0,8	0,8	0,8	0,6
1–2-vuotiaat	35 669	41 519	42 830	44 571	43 515	31,6	34,8	35,4	36,4	35,6
3–5-vuotiaat	98 540	110 562	112 163	115 167	116 559	56,5	62,5	62,9	63,8	64,0
6-vuotiaat	9 293	6 783	7 225	7 054	7 231	15,2	11,8	12,3	12,0	12,0
7-vuotiaat	817	388	336	306	314	1,3	0,7	0,6	0,5	0,5
0–7-vuotiaat	144 923	159 710	163 037	167 598	168 014	31,0	33,9	34,2	34,8	34,7
<b>Osapäivähoito</b>	lkm	lkm	lkm	lkm	lkm	%	%	%	%	%
alle 1-vuotiaat	39	32	30	29	19	0,1	0,1	0,05	0,05	0,0
1–2-vuotiaat	1 606	1 454	1 437	1 519	1 555	1,4	1,2	1,2	1,2	1,3
3–5-vuotiaat	10 215	7 196	7 299	7 943	7 098	5,9	4,1	4,1	4,4	3,9
6-vuotiaat	29 966	30 887	31 750	30 938	33 425	49,2	53,6	53,9	52,5	55,3
7-vuotiaat	6 501	1 440	1 194	1 037	952	10,3	2,5	2,1	1,8	1,6
0–7-vuotiaat	48 327	41 009	41 710	41 466	43 049	10,3	8,7	8,7	8,6	8,9

\*0–7-vuotiaat ml. 11 lasta joilta puuttuu ikätieto.

Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet, THL.

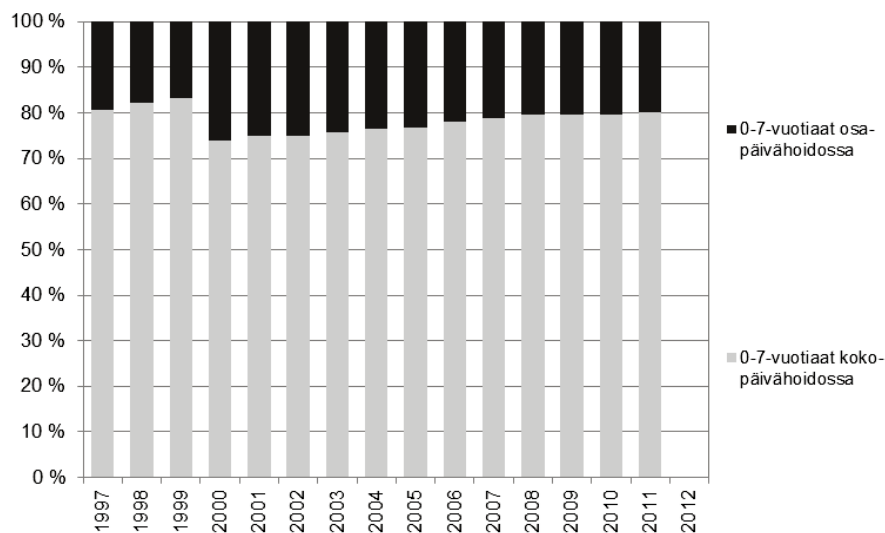
<sup>19</sup> Kokopäivähoidossa lapsen hoitoaika saa yleensä jatkua yhtäjaksoisesti enintään kymmenen tuntia vuorokaudessa ja osapäivähoidossa viisi tuntia. Lähde: Asetus lasten päivähoidosta (239/1978).

<sup>20</sup> Ns. esiopetusta täydentävä päivähoito.



Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet, THL.

**Kuvio 4.** Kunnallisessa koko- ja osapäiväpäivähoidossa olleet lapset vuosina 1997–2012, lasten lukumäärä



Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet, THL.

**Kuvio 5.** Kunnallisen päivähoiton jakautuminen koko- ja osapäivähoitoon vuosina 1997–2012, %

Noin 77 prosenttia<sup>21</sup> kokopäivähoidossa olleista ja noin 71 prosenttia osapäivähoidossa olleista lapsista oli hoidossa säännöllisesti 5 päivää viikossa<sup>22</sup> vuonna 2010. Säännöllisessä koko- sekä osapäivähoidossa olevien lasten määrissä oli tapahtunut pientä laskua verrattessa vuoden 2007 tietoihin. (Taulukko 9.)

<sup>21</sup> Laskelma säännöllisesti viisi päivää viikossa kunnallisessa koko- ja osapäivähoidossa olleiden lasten määrästä on saatu suhteuttamalla Kuntakyselyyn vastanneiden kuntien tietoja Tilastokeskuksen Kuntien ja kuntayhtymien talous- ja toimintatilaston päivähoitotietoihin. Kuntakyselyyn vastanneiden kuntien välillä on vaihtelua ja vastauksiin liittyy epävarmuutta määrittelyvaikeuksien takia. Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

<sup>22</sup> Kuntakyselyssä säännöllisesti 5 päivää viikossa päivähoitossa olevilla lapsilla tarkoitettiin niiden lasten lukumäärää, jotka hoitosopimuksen tai varhaiskasvatussuunnitelman mukaan ovat säännöllisesti jokaisena arkipäivänä päivähoitossa (pois lukien lommat ja sairauslomat). Mukaan ei laskettu lapsia, joilla on koko- tai osapäivähoitopaikka, mutta jotka hoitosopimuksen tai varhaiskasvatussuunnitelman mukaan olivat hoidossa vain 1–4 päivänä viikossa tai tiettyinä ajanjaksoina kuukaudessa. Säännölliset poissaolot voivat johtua esim. vanhempien epäsäännöllisistä työajoista. Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

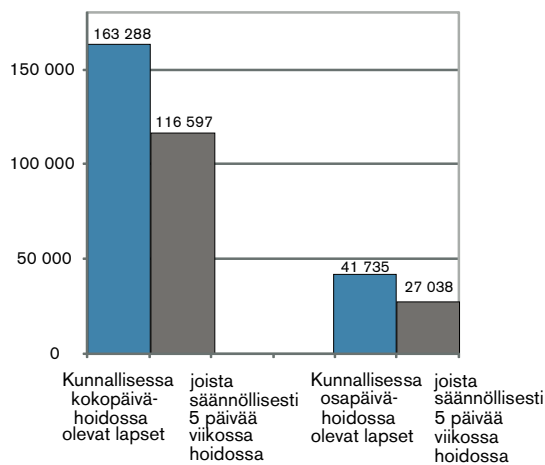
Kuntakyselyyn vastanneissa kunnissa oli säännöllisessä kokopäivähoidossa 116 597 lasta ja osapäivähoidossa 27 038 hoitosopimuksen tai varhaiskasvatussuunnitelmansa mukaan viitenä arkipäivänä viikossa, vuonna 2010. Yhteensä vastanneissa kunnissa oli kunnallisessa kokopäivähoidossa 150 843 lasta ja kunnallisessa osapäivähoidossa 38 312 lasta<sup>23</sup>. (Kuvio 6 ja taulukko 9.)

**Taulukko 9.** Päivähoidossa säännöllisesti 5 päivää viikossa hoidossa olleet lapset vuosina 2007 ja 2010

	2007	2010*
Säännöllisesti kokopäivähoidossa	99 925	116 597
Säännöllisesti osapäivähoidossa	25 485	27 038
Vastanneet kunnat yhteensä (n)	360	272
Vastaamatta jättäneet kunnat (n)	56	70

\*Vuonna 2010 vastanneissa kunnissa oli 92,4 prosenttia väestöstä.

Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.



Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

**Kuvio 6.** Kunnallisessa päivähoitossa säännöllisesti viisi päivää viikossa hoidossa olleiden lasten osuus vuonna 2010

## 2.4.2 Vuorohoito

Osa päivähoitossa olevista lapsista tarvitsee vuorohoitoa eli päivähoitoa iltaisin, öisin ja/ tai viikonloppuisin<sup>24</sup>. Vuonna 2010 hieman yli 7 prosenttia kunnan järjestämässä päivähoitossa olevista lapsista oli vuorohoidossa. Vuorohoidon tarve oli hieman vähentynyt verrattuna vuoden 2007 tietoihin. Vuonna 2007 vuorohoidossa olevien lasten osuus oli 8 prosenttia<sup>25</sup>. Taulukosta 10. nähdään vuorohoidossa olleiden lasten määrät Kuntakyselyyn vastanneissa kunnissa vuosina 2007 ja 2010.

<sup>23</sup> Lähde: Kuntien ja kuntayhtymien talous ja toiminta, Tilastokeskus.

<sup>24</sup> Vuorohoidolla tarkoitetaan päivähoitoa, jota järjestetään vanhempien työ- tai opiskeluaikojen vuoksi muulloin kuin klo 6.00 - 18.00 välisenä aikana. Iltahoito tarkoittaa sitä, että lapsi tarvitsee hoitoa kello 18–22 välisenä aikana. Yöaikaan ja/tai viikonloppuisin järjestettävä päivähoito on ympärivuorokautista hoitoa. Vuorohoidossa oleva lapsi on päivähoitossa myös päiväsaikaan. Vuorohoitopalveluja tarjotaan ensisijaisesti vain perheille, joissa joko molemmat vanhemmat tai yksinhuoltajavanhempi ovat työssä epätavallisinä työaikoina.

<sup>25</sup> Laskelma vuorohoidossa olleiden lasten määrästä on saatu suhteuttamalla Kuntakyselyyn vastanneiden kuntien tiedot Tilastokeskuksen Kuntien ja kuntayhtymien talous- ja toimintatilaston päivähoitotietoihin. Vuoden 2010 Kuntakyselyyn vastanneissa kunnissa oli 13 462 ilt- ja vuorohoidossa olevaa lasta. Kuntien ja kuntayhtymien talous- ja toimintatilaston mukaan Kuntakyselyyn vastanneissa kunnissa oli vuonna 2010 kunnallisessa päivähoitossa yhteensä 189 259 lasta. Vastausprosentin mukaan korotettuna oli vuorohoidossa koko maassa noin 14 650 lasta. Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL

**Taulukko 10.** Lapset, joille järjestetään hoitoa iltaisin, öisin tai viikonloppuisin (vuorohoito) vuosina 2007 ja 2010

	2007	2010
Lapsia	13 383	13 462
Vastanneet kunnat yhteensä (n)	364	272
Vastaamatta jättäneet kunnat (n)	52	70

\*Vuonna 2010 vastanneissa kunnissa oli 91,2 prosenttia väestöstä.

Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

## 2.5 Monikieliset ja -kulttuuriset lapset

### 2.5.1 Ruotsin- ja saamenkieliset lapset

Suomen perustuslain (731/1999) 17 §:n mukaan Suomen kansalliskielet ovat suomi ja ruotsi. Saamelaisilla alkuperäiskansana sekä romaneilla ja muilla ryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Saamelaisten oikeudesta käyttää saamen kieltä viranomaisessa säädetään lailla.

Tilastokeskuksen mukaan ruotsinkielisten ja saamenkielisten alle 7-vuotiaiden lasten määrä Suomessa on noussut vuodesta 2005 lähtien. Ruotsinkielisten määrä on noussut vuodesta 2005 vuoteen 2012 mennessä vajaalla kahdella tuhannella lapsella. Saamea äidinkielenään puhuvien alle 7-vuotiaiden lasten määrä on noussut 109 lapsella. (Taulukot 11 ja 12.)

**Taulukko 11.** Ruotsinkieliset alle 7 -vuotiaat Suomessa vuosina 2005–2012

	Lasten lkm
2005	22 490
2006	22 516
2007	22 759
2008	23 206
2009	23 674
2010	24 049
2011	24 227
2012	24 391

Lähde: Väestörakenne, Tilastokeskus.

**Taulukko 12.** Saamenkieliset alle 7-vuotiaat Suomessa vuosina 2005–2012

	Lasten lkm
2005	148
2006	161
2007	162
2008	160
2009	171
2010	196
2011	223
2012	257

Lähde: Väestörakenne, Tilastokeskus.

Suomalaisessa päivähoidossa suomen- ja ruotsinkielisille lapsille järjestetään päivähoitoa heidän äidinkiellellään. Perustuslaissa on säädetty saamelaisten oikeudesta ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan.

Ruotsinkielisessä päivähoidossa olleiden lasten määriä ei ole tilastoitu valtakunnallisesti. Peruskoulujen yhteydessä järjestetyssä esiopetuksessa olleista 12 255 lapsesta 920 oli ruotsinkielisissä peruskouluissa vuonna 2012. Päivähoidon yhteydessä annetussa esiopetuksessa olleista 47 434 esiopetuksen oppilaasta 2 490 oli ruotsinkielisen opetustoimen piirissä<sup>27</sup>.

Saamelaisten kotiseutualueella saamenkielistä päivähoitoa järjestetään omissa yksiköissä. Saamelaislapsista ja nuorista noin 70 prosenttia asuu saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella. Saamenkielistä päivähoitoa järjestetään kotiseutualueen lisäksi eritasoisesti Helsingissä, Oulussa ja Rovaniemellä. Oulussa ja Rovaniemellä saamenkielistä päivähoitoa järjestetään omissa päiväkotiryhmissä<sup>28</sup>. Helsingissä päivähoitoa on järjestetty yksilöllisiin hoitojärjestelyihin perustuen kevään 2013 ajan kolmessa eri päivähoitoyksikössä, ja valmistellaan saamenkielisen päivähoidon järjestämisestä pysyvämpänä ratkaisuna. Vuonna 2013 saamelaisten kotiseutualueella saamenkielisessä päivähoidossa on 84 lasta ja saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella saamenkielisessä päivähoidossa on 19 lasta. Yhteensä saamenkieliseen päivähoitoon osallistuu 103 lasta vuonna 2013.

Saamelaisten kielipesätoimintaa järjestetään kolmessa saamelaisten kotiseutualueen kunnassa (Inari, Utsjoki ja Sodankylä) ja kaikilla kolmella saamen kielellä. Enontekiön kunnassa toimii pohjoissaamenkielinen kielikylpykerho. Vuonna 2013 toiminnassa ovat seuraavat kielipesät: Koltansaamen kielipesät Ivalossa ja Severtijärvellä, Inarin-saamen kielipesät Inarissa (kaksi kielipesää) ja Ivalossa sekä Pohjoissaamen kielipesät Vuotsossa, Kari-gasniemellä ja Utsjoella. Vuonna 2013 kielipesätoiminnan piirissä on yhteensä 66 lasta<sup>29</sup>.

### 2.5.2 Vieraskieliset ja maahanmuuttajataustaiset lapset

Tässä tilastoselvityksessä vieraskielisiksi on määritelty muut kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvat eli kielet, joilla on perustuslaissa kansalliskielen tai muu erityinen asema. Vieraskielisten eli muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien määrä on noussut Suomessa vuodesta 2005 lähtien. Vuonna 2012 vieraskielisiä alle 7-vuotiaita lapsia oli Suomessa yhteensä noin 27 751 lasta (taulukko 13). Päivähoidossa olevien vieraskielisten lasten määriä ei ole tilastoitu valtakunnallisesti.

**Taulukko 13.** Vieraskieliset alle 7-vuotiaat Suomessa vuosina 2005–2012

	lasten lkm
2005	15 063
2006	16 095
2007	17 488
2008	19 294
2009	20 981
2010	22 876
2011	25 180
2012	27 751

Lähde: Väestörakenne, Tilastokeskus.

<sup>27</sup> Lähde: Esi- ja peruskouluopetus, Tilastokeskus.

<sup>28</sup> Lähde: Saamelaiskäräjien lausunto 22.4.2013.

<sup>29</sup> Lähde: Saamelaiskäräjien lausunto 22.4.2013.



Tilastokeskuksessa on muodostettu luokitus, joka kuvaa henkilön syntyperää sekä henkilön vanhempien että oman syntymämaan pohjalta. Maahanmuuttajataustaisiksi on määritelty henkilöt, joiden molemmat tai toinen vanhempi ovat syntyneet ulkomailla tai joka on itse syntynyt Suomessa tai ulkomailla.<sup>30</sup> Suomessa ulkomailla syntyneitä tai toisen polven maahanmuuttajia eli Suomeen muuttaneiden Suomessa syntyneitä henkilöitä oli vuonna 2012 noin kuusi prosenttia väestöstä. Vuonna 2012 Suomessa oli 23 646 maahanmuuttajataustaista alle kouluikäistä lasta<sup>31</sup> (0–6-v), jotka oleskelivat vakinaisesti maassa. Heistä ensimmäisen polven maahanmuuttajia oli 4 987 lasta ja toisen polven maahanmuuttajia 18 659 lasta.

Vuonna 2010 Suomessa oli kunnan järjestämässä päivähoitossa arviolta 12 000–12 500 maahanmuuttajataustaista lasta<sup>32</sup>. Noin 6 prosenttia<sup>33</sup> kunnan järjestämässä päivähoitossa olevista lapsista oli maahanmuuttajataustaisia. Vuoteen 2007 verrattuna maahanmuuttajataustaisten lasten määrät ja osuudet ovat kasvaneet. Vastausprosentin mukaan korotettuna oli vuonna 2007 kunnan päivähoitossa 8 500–9 000 maahanmuuttajataustaista lasta ja kaikista kunnan järjestämässä päivähoitossa olevista lapsista 4–5 prosenttia oli maahanmuuttajataustaisia<sup>34</sup>.

Vuoden 2010 Kuntakyselyyn vastanneiden kuntien maahanmuuttajataustaisista lapsista 15 prosenttia oli 1–2-vuotiaita, 64 prosenttia 3–5-vuotiaita ja 21 prosenttia 6 vuotta täyttäneitä (kuvio 7 ja taulukko 14).

**Taulukko 14.** Maahanmuuttajataustaiset lapset kunnallisessa päivähoitossa vuosina 2007 ja 2010

	2007	2010*	%
<i>Yhteensä</i>	7 910	11 430	100,0
1–2-vuotiaita	-	1 503	13,1
3–5-vuotiaita	-	6 279	54,9
6 vuotta täyttäneitä	-	2 059	18,0
Vastanneet kunnat yhteensä (n)	358	276	
Vastaamatta jättäneet kunnat (n)	58	66	

\*Vastanneissa kunnissa oli 92,8 prosenttia väestöstä.

Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

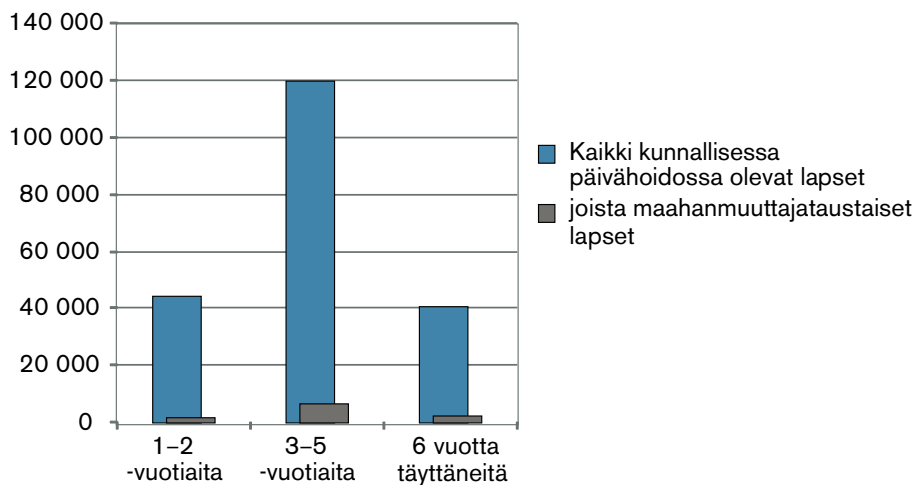
30 Tieto&trendit-lehti 4-5/2012. Toisen polven maahanmuuttajia vielä vähän Suomessa. Tilastokeskus.

31 Lähde: Väestörakenne, Tilastokeskus.

32 Arvio on korotettu väestöön suhteutetun vastausprosentin perusteella vastaamaan koko maan tasoa. Maahanmuuttajataustaisella lapsella tarkoitetaan Kuntakyselyssä lapsia, jotka puhuvat äidinkielenään muuta kieltä kuin suomea, ruotsia tai saamea. Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

33 Laskelma maahanmuuttajataustaisten lasten osuudesta päivähoitossa olevista lapsista on saatu suhteuttamalla Kuntakyselyyn vastanneiden kuntien tiedot Tilastokeskuksen Kuntien ja kuntayhtymien talous- ja toimintatilaston päivähoiton tietoihin. Maahanmuuttajataustaisia lapsia oli kunnallisessa päivähoitossa vuoden 2010 Kuntakyselyyn vastanneissa kunnissa 11 430. Vaihtelu kuntien välillä oli luonnollisesti suurta. Kuntien talous- ja toimintatilaston mukaan oli kyselyyn vastanneissa kunnissa 189 259 lasta kunnallisessa päivähoitossa. Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

34 Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.



Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

**Kuvio 7.** Maahanmuuttajataustaisten lasten osuus kunnallisessa päivähoitossa olleista lapsista vuonna 2010

## 2.6 Erityisen tuen piirissä olevat lapset

Vuonna 2010 kunnallisessa päivähoitossa olevista lapsista 8,3<sup>35</sup> prosenttia oli erityistä tukea saavia lapsia<sup>36</sup>. Vuoden 2007 tietoihin verrattuna erityistä tukea saavien lasten määrässä ja osuuksissa ei ole tapahtunut suuria muutoksia. Vastausprosentin mukaan korotettuna Suomessa oli vuoden 2010 lopussa noin 16 800 erityistä tukea saavaa lasta. Osa Kuntakyselyyn vastanneista kunnista ei pystynyt erittelemään tyttöjen ja poikien osuutta erityistä tukea tarvitsevien lukumäärästä. Erittelyn tehneiden kuntien erityistä tukea saaneista lapsista oli tyttöjä 31 prosenttia ja poikia 69 prosenttia. (Taulukko 15.)

**Taulukko 15.** Erityisten tuen piirissä olevien lasten määrä kunnallisessa päivähoitossa vuosina 2007 ja 2010

	2007			2010*		
	Yhteensä	tyttöjä	poikia	Yhteensä	tyttöjä	poikia
Erityistä tukea saavat lapset	15 515	4 417	9 330	15 581	3 620	7 945
Vastanneet kunnat yhteensä (n)	364			271		
Vastaamatta jättäneet kunnat (n)	52			71		

\*Vuonna 2010 vastanneissa kunnissa oli 92 prosenttia väestöstä.

Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

<sup>35</sup> Laskelma erityisen tuen piirissä olleiden lasten osuudesta on saatu suhteuttamalla Kuntakyselyyn vastanneiden kuntien tiedot Tilastokeskuksen Kuntien ja kuntayhtymien talous- ja toimintatilaston päivähoitotietoihin. Kuntakyselyyn kyselyyn vastanneissa kunnissa oli päivähoitossa erityistä tukea saavia lapsia yhteensä 15 581 vuonna 2010. Kuntien talous- ja toimintatilaston mukaan Kuntakyselyyn vastanneissa kunnissa oli 188 317 lasta kunnallisessa päivähoitossa vuonna 2010. Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

<sup>36</sup> Kuntakyselyssä erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla tarkoitettiin lapsia, joilla on alan lääkärin tai muun asiantuntijan lausunto tuesta tai tuen tarve on muutoin päivähoitossa havaittu ja määritetty, esimerkiksi lapsen hoidettavuuden takia yhdessä hoidettavien lasten määrää on vähennetty tai henkilökuntaa lisätty. Lapsella voi olla erityisen tuen tarvetta muun muassa silloin, kun lapsi tarvitsee lastensuojelun tukitoimia, lapsella on jokin vamma tai pitkäaikaissairaus tai lapsen kehityksessä on erityisiä haasteita (kieli, kommunikaatio, tarkkaavaisuus, tunne-elämä, sosiaalinen kanssakäyminen, kognitiiviset osa-alueet jne.). Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

Kuntakyselyyn vastanneilla kunnilla oli käytössä useita erityistä tukea saaville lapsille kohdentuvia tukitoimia. Kunnista 85 prosenttia ilmoitti, että kunta järjesti varhaiskasvatuksen pedagogisia tukitoimia. Lapsella olevaa avustajatoimintaa kertoi järjestävänsä 67 prosenttia vastanneista kunnista ja lapsiryhmässä olevaa avustajatoimintaa 76 prosenttia. Erityislastentarhanopettajan palvelut olivat käytettävissä 67 prosentilla vastanneista kunnista. Lapsi otettiin huomioon yhdessä hoidettavien lasten lukumäärää pienentämällä 53 prosentissa vastanneista kunnista. (Taulukot 16 ja 17.)

**Taulukko 16.** Kuntien järjestämien tukitoimien laajuus erityistukea tarvitseville lapsille vuonna 2010 (% kunnista)

	Kyllä tai riittävästi	Ei riittävästi tai ei lainkaan	Ei tarvetta	%
Varhaiskasvatuksen pedagogisia tukitoimia	85	15	0	100
Lapsi otetaan huomioon yhdessä hoidettavien lasten lkm pienentäen	53	40	7	100
Lapsi sijoitetaan erityisryhmään, jossa on erityislastentarhanopettaja	8	81	11	100
Lapsi sijoitetaan integroituun erityisryhmään, jossa on erityislastentarhanopettaja	26	68	6	100
Lapsella on avustaja	67	27	6	100
Lapsiryhmässä on avustaja	76	19	5	100
Päivähoidon yksiköllä on erityislastentarhanopettajan palvelut käytettävissä	67	31	1	100
Muu	54	33	13	100

Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

**Taulukko 17.** Kunta järjesti tai tuotti osana päivähoitoa seuraavia tukitoimia päivähoitossa oleville, erityistä tukea tarvitseville lapsille vuonna 2010

	Kyllä	Ei	Kyllä riittävästi	Ei riittävästi	Ei tarvetta	Vastanneet kunnat (n)
Varhaiskasvatuksen pedagogisia tukitoimia	165	1	60	38	1	265
Lapsi otetaan huomioon yhdessä hoidettavien lasten lkm pienentäen	86	58	52	47	17	260
Lapsi sijoitetaan erityisryhmään, jossa on erityislastentarhanopettaja	11	189	9	17	28	254
Lapsi sijoitetaan integroituun erityisryhmään, jossa on erityislastentarhanopettaja	45	153	22	22	16	258
Lapsella on avustaja	124	48	52	24	15	263
Lapsiryhmässä on avustaja	146	25	51	23	14	259
Päivähoidon yksiköllä on erityislastentarhanopettajan palvelut käytettävissä	136	41	42	42	3	264
Muu	40	22	9	8	12	91

Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

## 2.7 Muut kuin kunnan järjestämät varhaiskasvatus- ja päivähoitopalvelut

### 2.7.1 Kirkon varhaiskasvatus

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon toimintaa pienten lasten<sup>37</sup> ja heidän perheidensä tai läheistensä kanssa kutsutaan kirkon varhaiskasvatukseksi. Seurakunnat järjestävät varhais-

<sup>37</sup> Toiminta on suunnattu pääsääntöisesti alle kouluikäisille lapsille.

kasvatustoimintaa koko Suomessa. Toiminta voi olla erimuotoista, seurakunnan järjestämiä varhaiskasvatuspalveluita ovat muun muassa päiväkerhotoiminta, erilaiset kerhot sekä aamu- ja iltapäiväkerhotoiminta.

Vuonna 2012 seurakuntien järjestämään päiväkerhotoimintaan osallistui yhteensä 46 693 lasta. Vuonna 2012 lapsista noin 77 prosenttia tuli kotihoitosta, perhepäivähoidosta tuli 6 106 lasta ja muualta, esimerkiksi päiväkodista 1 998 lasta<sup>38</sup>. (Taulukko 18).

**Taulukko 18.** Seurakuntien järjestämään päiväkerhotoimintaan osallistuneet vuosina 2010–2012

Vuosi	Kotihoidosta tulleet lapset	Perhepäivä-hoidosta tulleet lapset	Muualta (esim. päiväkotia)	Ei tiedossa	Yhteensä
<b>Seurakuntien järjestämä päiväkerhotoiminta</b>					
2010	36 969	6 933	1 938	2 870	48 710
2011	36 825	6 529	1 932	2 883	48 169
2012	36 090	6 106	1 998	2499	46 693

Lähde: Kirkkohallitus.

## 2.7.2 Yksityinen päivähoito

Vuonna 2012 yksityisessä päivähoitossa, yksityisen hoidon tuella hoidettiin yhteensä 17 918 lasta (taulukot 1, 4 ja 19). Yksityisen hoidon tuella hoidettujen lasten osuus kaikista päivähoitossa olleista lapsista oli 8 prosenttia vuonna 2012 (taulukko 1). Yksityisen hoidon tuella hoidettujen lasten määrä on kasvanut viimeisen kymmenen vuoden (2002–2012) aikana noin 3 500 lapsella (24 %), kasvu ei kuitenkaan ole ollut vuosittain tasaista. (Taulukko 1.)

Ikäryhmittäin jaoteltuna 0–2-vuotiaista lapsista 3 prosenttia, 1–2-vuotiaista lapsista 4 prosenttia ja 3–6-vuotiaista lapsista 5,5 prosenttia vastaavan ikäisestä väestöstä hoidettiin vuonna 2012 yksityisen hoidon tuella. Kaikkiaan 0–6-vuotiaista lapsista hoidettiin yksityisen hoidon tuella 4 prosenttia vastaavan ikäisestä väestöstä vuonna 2012. (Taulukko 4.)

Taulukosta 19. nähdään yksityisen hoidon tuella hoidettujen lasten määrät ikävuosittain sekä suhteutettuna vastaavan ikäiseen väestöön, viimeisten viiden vuoden (2008–2012) ajalta.

**Taulukko 19.** Yksityisen hoidon tuella hoidetut lapset suhteutettuna vastaavan ikäiseen väestöön vuosina 2008–2012, tilastopäivänä 31.12

Ikä / vuosi	kaikki yht.	0-v*	1-v	2-v	3-v	4-v	5-v	6-v	7+-v**
2012	17 918	60	1 711	2 905	3 662	3 630	3 571	2 367	12
%	3,2	0,4	2,8	4,7	6,0	6,0	5,9	3,9	0,0
2011	17 860	78	1 867	2 812	3 549	3 705	3 500	2 333	16
%	3,4	0,5	3,0	4,6	5,9	6,2	5,8	4,0	0,0
2010	18 341	73	1 885	2 814	3 713	3 744	3 595	2 499	18
%	3,4	0,5	3,1	4,7	6,2	6,2	6,1	4,2	0,0
2009	17 278	67	1 683	2 645	3 511	3 534	3 521	2 305	12
%	3,2	0,5	2,8	4,5	5,9	6,0	6,0	4,0	0,0
2008	17 648	96	1 718	2 579	3 412	3 712	3 558	2 445	28
%	3,3	0,6	2,9	4,3	6,0	6,3	6,2	4,3	0,0

\*Nollavuotiaista vähennetty alle 9 kk ikäiset eli vanhempainpäivärahaikäiset.

\*\*Vuositain on yksityisen hoidon tukea maksettu muutamille 7+-vuotiaalle lapsille.

Lähde: Lapsiperhe-etuustilastot vuosilta 2008–2012, Kela.

38 Lähde: Kirkkohallitus.

Vuonna 2010 yksityisen palvelutuottajan päiväkoteja oli 615 ja muita yksityisiä lasten päivähoitopalveluita, muun muassa avoimia varhaiskasvatuspalveluita, tuotti 95 toimintayksikköä<sup>39</sup>. Yksityisissä päiväkodeissa oli palveluntuottajien ilmoituksen mukaan vuoden 2010 lopussa hoidossa 19 296 lasta. Esiopetuksessa oli kaikkiaan 3 512 lasta. (Taulukko 20.)

**Taulukko 20.** Yksityisten sosiaalipalvelujen asiakkaat 2010, lapsia päiväkodeissa 31.12.

	Kokopäivähoidossa					Osapäivähoidossa				
	Yht.	0–2-vuot.	3–6-vuot.	7 v. täyttäneet	Esiopetuksessa yht.	Yht.	0–2-vuot.	3–6-vuot.	7 v. täyttäneet	Esiopetuksessa yht.
Koko maa	17 014	2 951	14 015	48	2 862	2 282	182	1 924	176	650
<i>joista</i>										
Järjestö	8 322	1 202	7 100	20	1 472	1 174	77	982	115	451
Yritys	8 692	1 749	6 915	28	1 390	1 092	105	926	61	199
Muu	-	-	-	-	-	16	-	16	-	-

Lähde: Yksityiset sosiaalipalvelut 2010, Tilastoraportti 25/2011, THL.

Vuonna 2010 päivähoitopalveluita tuottaneista 523 yksityisestä päiväkodista<sup>40</sup> 43 prosenttia ilmoitti myyvänsä kaikki palvelunsa kunnille tai kuntayhtymille. 40 prosenttia vastanneista päiväkodeista ilmoitti, etteivät myy palvelujaan lainkaan kunnille tai kuntayhtymille. 10 prosentilta vastanneista päiväkodeista kunnat ostivat alle puolet palveluista ja 7 prosentilta vähintään puolet palveluista.<sup>41</sup>

## 2.8 Varhaiskasvatuksen suunnittelu ja ohjaus

### 2.8.1 Varhaiskasvatussuunnitelmat

Yli 80 prosentissa kunnista oli kuntien oman arvion mukaan laadittu varhaiskasvatussuunnitelmat 80–100 prosentille lapsista<sup>42</sup> vuonna 2010. Hieman yli 3 prosentissa Kuntakyselyyn vastanneista kunnista varhaiskasvatussuunnitelmaa ei ollut laadittu lapsille lainkaan. Vuoteen 2007 verrattuna varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen oli selvästi lisääntynyt. Vuonna 2007 varhaiskasvatussuunnitelmat oli laadittu 63 prosentissa kunnista 80–100 prosentille lapsista. Vajaassa 7 prosentissa vastanneista kunnista varhaiskasvatussuunnitelmaa ei ollut lainkaan laadittu vuonna 2007. (Taulukko 21.)

<sup>39</sup> Yksityiset sosiaalipalvelut 2010 -tilastoraportin tiedot perustuvat Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen yksityisiltä sosiaalipalveluntuottajilta ja niiden toimintayksiköiltä keräämiin toimintatietoihin. Tiedonkeruun osoitelähteenä on ollut sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontaviraston (Valvira) sekä aluehallintovirastojen ylläpitämä yksityisten sosiaali- ja terveydenhuollon palveluntarjoajien rekisteri Valveri.

Yksityisen päivähoidon osalta on syytä huomioda, että nykyisen yksityisistä sosiaalipalveluista annetun lain (922/2011) mukaan yksityistä perhepäivähoitoa antavia palvelun tuottajia, muun muassa ryhmäperhepäiväkoteja, ei merkitä rekisteriin. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos ei julkaise vuoden 2011 osalta yksityisen sosiaalipalvelujen tilastoraporttia tietojenkeruumenetelmän muutoksen vuoksi. Vuodesta 2012 alkaen tietojenkeruu toteutetaan Valviran Valveri -rekisteriin kerättävien palveluntuottajien sähköisten toimintakertomusten kautta. Lähde: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL).

<sup>40</sup> Yksityisiä päiväkoteja oli vuonna 2010 kaikkiaan 615. Päiväkodeista 523 ilmoitti kyselyssä kunnille tai kuntayhtymille myymistään palveluista. Lähde: Yksityiset sosiaalipalvelut 2010. Tilastoraportti 25/2011, THL.

<sup>41</sup> Lähde: Yksityiset sosiaalipalvelut 2010. Tilastoraportti 25/2011, THL.

<sup>42</sup> Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

**Taulukko 21.** Kuntien oma arvio siitä, kuinka monelle päivähoidossa olevalle lapselle on laadittu lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tai vastaava, kuntien lukumäärä, vuosina 2007 ja 2010

	2007 kuntien määrä	2010* kuntien määrä	2010 vastanneista kunnista, %
0 %	24	9	3,2
1–19 %	39	8	2,9
20–39 %	16	3	1,1
40–59 %	17	6	2,2
60–79 %	39	21	7,6
80–100 %	225	228	82,6
Ei tietoa	56	1	
Vastaamatta jättäneet kunnat (n)	66		
<b>Yhteensä</b>		<b>276</b>	<b>100</b>
Kunnat yhteensä (n)	416	342	

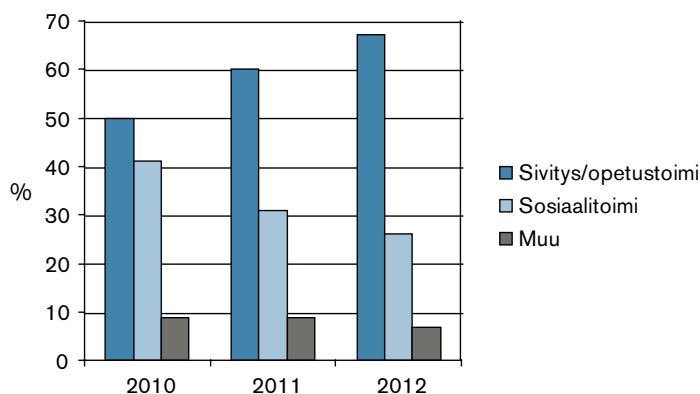
\*Vastanneissa kunnissa oli 92,8 prosenttia väestöstä.

Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

## 2.8.2 Päivähoidon paikallistason hallinto

Päivähoidon hallinto<sup>43</sup> on kunnissa pääosin opetustoimen hallinnoimaa<sup>44</sup>, 67 prosentissa kunnista (214 kuntaa) sivistystoimi tai opetustoimi vastasi varhaiskasvatuksen ja päivähoiton tehtävistä vuonna 2012. Sosiaalitoimen lautakunta huolehti päivähoiton tehtävistä 84 kunnassa (26 %) ja jollain muulla tavoin päivähoito oli organisoitu 22 kunnassa (7 %), joista 12 kunnassa päivähoiton tehtäviä hoitivat peruspalvelujen kuntayhtymät. Nämä mukaan lukien sosiaalitoimen osuus oli 33 prosenttia.

Kolmessa kunnassa päivähoito oli liikelaitoksen hallinnoimaa ja kolmessa kunnassa päivähoito oli kunnanhallituksen alaisuudessa. Elämänkaarimalli oli käytössä kolmessa kunnassa ja yhdessä kunnassa päivähoito oli palvelulautakunnan alaisuudessa vuonna 2012. (Kuvio 8.)



Lähde: Kuntaliitto 2012.

**Kuvio 8.** Päivähoidon hallinto kunnissa vuosina 2010–2012, %

<sup>43</sup> Tiedot päivähoiton kuntatason hallinnosta päivitettiin Kuntaliiton tekemällä kyselyllä keväällä 2012. Päivähoidon hallinnonalaa koskeva kysely kattoi kaikki Manner-Suomen 320 kuntaa. Lähde: Kuntaliitto 2012.

<sup>44</sup> Kunta voi itse päättää mikä monijäseninen toimielin huolehtii lasten päivähoitosta annetussa laissa sekä lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annetussa laissa kunnalle säädetyistä tehtävistä. Lähde: Laki lasten päivähoitosta (36/1973) ja Laki lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annettu laki (1128/1996).

## 2.9 Lastenhoidon tuet

Lakisääteiset lastenhoidon tuet ovat kuukausittain perheelle maksettavia tukia. Kelan lastenhoidon tukiin luetaan kotihoidon tuki<sup>45</sup>, yksityisen hoidon tuki<sup>46</sup> sekä joustava hoitoraha (1.1.2014 alkaen) ja osittainen hoitoraha<sup>47</sup>. Taulukosta 22 nähdään Kelan maksamien lastenhoidon tukia saaneiden lasten määrä sekä osuus vastaavan ikäisestä väestöstä vuosina 2008–2012.

**Taulukko 22.** Lastenhoidon tukea<sup>48</sup> saaneet lapset vastaavaan ikäiseen väestöön verraten vuosina 2008–2012, tilastopäivänä 31.12

Ikä/vuosi	kaikki yht.	0-v*	1-v	2-v	3-v	4-v	5-v	6-v	7-v
<b>2012</b>	125 911	10 976	40 386	26 750	12 348	11 041	9 021	7 363	4 291
%	22,6	73,9	66,8	43,3	20,1	18,2	15,0	12,2	7,3
<b>2011</b>	124 605	11 029	40 019	26 258	11 984	11 277	9 010	7 384	4 042
%	22,6	74,5	65,1	43,0	19,8	18,9	15,0	12,5	6,8
<b>2010</b>	126 995	11 515	40 151	26 824	12 461	11 716	9 229	7 749	4 003
%	23,3	76,0	66,0	44,6	20,9	19,6	15,7	13,2	6,9
<b>2009</b>	124 775	11 455	39 640	26 383	12 507	11 348	9 260	7 678	3 373
%	23,1	77,1	66,1	44,4	20,9	19,4	15,8	13,3	6,0
<b>2008</b>	125 228	11 640	38 074	26 247	12 580	11 919	9 635	8 047	8 047
%	23,3	77,6	64,4	44,1	21,6	20,4	16,8	14,2	6,4

\*Nollavuotiaista vähennetty alle 9 kk ikäiset eli vanhempainpäivärahaikäiset.

Lähde: Lapsiperhe-etuuksilastot 2008–2012, Kela.

45 Lasten kotihoidon tukeen kuuluu hoitoraha sekä hoitolisä, johon vaikuttavat perheen tulot. Perheen tulot eivät vaikuta hoitorahaan; vanhemmat voivat olla töissä tai esimerkiksi palkallisella vuosilomalla kotona ja saada hoitorahaa. Lisäksi perhe voi saada kuntalisää kotikunnasta riippuen. Myös perheen yli 3-vuotiaista lapsista voidaan maksaa kotihoidon tukea, jos perheessä on alle 3-vuotias lapsi, joka saa kotihoidon tukea. Hoitorahaa maksetaan jokaisesta tukeen oikeutetusta lapsesta erikseen. Lähde: Kela; Lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annettu laki (1128/1996).

46 Lasten yksityisen hoidon tukeen kuuluu hoitoraha, hoitolisä, johon vaikuttavat perheen tulot sekä kuntalisä kotikunnasta riippuen. Hoitoraha ja hoitolisä maksetaan erikseen jokaisesta tukeen oikeuttavasta lapsesta. Lasten yksityisen hoidon tukea voi saada perhe, jossa on alle kouluikäinen lapsi, jota hoitaa perheen palkkaama hoitaja tai yksityinen päivähoiton tuottaja. Lähde: Kela; Lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annettu laki (1128/1996).

47 Vanhempi tai vanhemmat voivat vanhempainvapaan jälkeen jäädä osittaiselle hoitovapaalle ja tehdä lyhennettyä työpäivää tai työviikkoa. Isä ja äiti voivat molemmat olla osittaisella hoitovapaalla, mutta eri aikaan. Oikeus osittaiseen hoitovapaaseen jatkuu kunnes lapsen toinen kouluvuosi päättyy. Oikeus hoitovapaaseen on pidempi kuin miltä ajalta Kela maksaa tukea.

Lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annettua lakia muutettiin (lailla 975/2013) 1.1.2014 alkaen siten, että alle kolmevuotiaan lapsen vanhemmalle tai muulle huoltajalle maksettava osittainen hoitoraha korvattiin joustavalla hoitorahalla. Kela maksaa joustavaa hoitorahaa alle 3-vuotiaasta lapsesta, jos isä, äiti tai muu huoltaja työskentelee viikoittain keskimäärin enintään 30 tuntia tai enintään 80 % alan normaalista kokopäivätyön työajasta. Joustava hoitoraha on porrastettu kahteen ryhmään vanhemman työajan mukaan (240 euroa kuukaudessa, kun keskimääräinen viikoittainen työaika on enintään 22,5 tuntia tai enintään 60 % alan normaalista kokopäivätyön työajasta, ja 160 euroa kuukaudessa, kun keskimääräinen työaika on yli 22,5 mutta enintään 30 tuntia viikossa tai enintään 80 % alan normaalista kokopäivätyön työajasta). Joustavaa hoitorahaa maksetaan kerrallaan vain yhdestä lapsesta.

Kela maksaa osittaista hoitorahaa ensi- ja toisluokkalaisen vanhemmille. Jos lapsi kuuluu pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin eli käy koulua normaalia pidempään, Kela maksaa osittaista hoitorahaa, kunnes lapsen 3. lukuvuosi perusopetuksessa päättyy. Lähde: Kela; Lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annettu laki (1128/1996).

48 Kotihoidon tuki, yksityisen hoidon tuki ja osittainen hoitoraha.

## 2.9.1 Kotihoidon tuki ja osittainen hoitoraha

Vuonna 2013 kotihoidon tuen hoitorahan määrä oli 336,67 euroa kuussa yhdestä alle kolmevuotiaasta lapsesta. Muista perheen alle kolmevuotiaista lapsista maksettiin kustakin 100,79 euroa kuussa ja yli kolmevuotiaista, mutta alle kouluikäisistä lapsista 64,77 euroa kuussa lasta kohti. Hoitolisä oli enintään 180,17 euroa kuussa ja sitä maksetaan vain yhdestä lapsesta.<sup>49</sup> Kotihoidon tukea maksettiin 95 785 lapsesta vuonna 2012. Kotihoidon tukea maksettiin vuonna 2012 eniten yksivuotiaista lapsista, 61 prosentille väestön vastaavasta ikäryhmästä. (Taulukko 23.)

**Taulukko 23.** Kotihoidon tukea saaneet lapset vastaavaan ikäiseen väestöön verraten vuosina 2008–2012, tilastopäivänä 31.12.

Ikä/vuosi	kaikki yht.	0-v *)	1-v	2-v	3-v	4-v	5-v	6-v	7-v
<b>2012</b>	95 758	10 888	36 961	21 366	8 683	7 415	5 450	4 974	21
%	17,2	73,3	61,1	34,6	14,1	12,2	9,1	8,2	0,0
<b>2011</b>	95 148	10 923	36 570	21 065	8 440	7 575	5 511	5 030	34
%	17,3	73,8	59,5	34,5	14,0	12,7	9,2	8,5	0,1
<b>2010</b>	97 605	11 419	36 741	21 813	8 753	7 978	5 639	5 233	29
%	17,9	75,4	60,4	36,2	14,7	13,3	9,6	8,9	0,1
<b>2009</b>	98 070	11 358	36 722	22 038	9 001	7 818	5 741	5 353	39
%	18,2	76,5	61,3	37,1	15,1	13,4	9,8	9,3	0,1
<b>2008</b>	97 687	11 526	35 252	21 927	9 067	8 213	6 077	5 583	42
%	18,2	76,9	59,7	36,8	15,5	14,0	10,6	9,9	0,1

\*Nollavuotiaista vähennetty alle 9 kk ikäiset eli vanhempainpäivärahaikäiset.

Lähde: Lapsiperhe-etuustilastot 2008–2012, Kela.

Osa kunnista maksaa lisäksi kotihoidon tuen kuntalisää, jonka määrä ja maksuperusteet vaihtelevat kunnittain<sup>50</sup>. Vuonna 2012 kotihoidon tuen kuntalisää maksettiin 31 prosentissa kunnista ja yksityisen hoidon tuen kuntalisää maksoi 43 prosenttia kunnista<sup>51</sup>. (Taulukko 24.)

**Taulukko 24.** Perheille kuntalisää maksavien kuntien määrä ja maksetut kuntalisät vuosina 2008, 2010 ja 2012

	2008	2010	2012
Vastanneiden kuntien lkm	375	326	320
<b>Kotihoidon kuntalisää</b> maksavat kunnat, lkm ja %	79 (21 %)	84 (26 %)	99 (31 %)
Kotihoidon kuntalisän k.a.	151 euroa/lapsi	144 euroa/lapsi	148 euroa/lapsi
Kotihoidon tuen kuntalisän vaihteluväli	50–250 e/lapsi	50–250 e/lapsi	50–264 e/lapsi
<b>Yksityisen hoidon tuen kuntalisää</b> maksavat kunnat, lkm ja %	135 (36 %)	127 (39 %)	137 (43 %)
Yksityisen hoidon tuen kuntalisän vaihteluväli (pl. tulositonnainen)	70–800 e/lapsi	50–797 e/lapsi	50–747e/lapsi

Lähde: Selvitys lasten kotihoidon tuen sekä yksityisen hoidon tuen kuntalisista sekä palvelusetelistä. Kuntaliitto 2012

<sup>49</sup> Lähde: Kela; Kotihoidon tuen ja lasten hoitojärjestelmän joustavuuden edistämistä selvittävän työryhmän muistio. Raportteja ja muistioita 2013:4, STM.

<sup>50</sup> Lähde: Kela.

<sup>51</sup> Lähde: Selvitys lasten kotihoidon tuen sekä yksityisen hoidon tuen kuntalisista sekä palvelusetelistä. Kuntaliitto 2012.



Vuonna 2012 keskimääräinen kotihoidon tuki oli 398 euroa kuussa. Kuntalisät huomioidaan ottaen keskimääräinen tuki oli 462 euroa kuussa. Enimmillään kotihoidon tukea hoitolisineen ja kuntalisineen voi saada yhden lapsen perheessä 780,84 euroa. Enimmillään kotihoidontukea voi saada kolmen lapsen perheessä sisaruskorotuksineen, kuntalisineen ja hoitolisineen 1 070,38 euroa<sup>52</sup> olettaen, että kaikki lapset ovat alle kouluikäisiä ja perhe asuu kunnassa, joka maksaa sisarus-korotuksia kuntalisään<sup>53</sup>.

Vuonna 2013 osittaisen hoitorahan<sup>54</sup> määrä oli 96,41 euroa kuukaudessa. Osittaisen hoitorahan piirissä vuonna 2012 oli vuonna 12 935 lasta. Vuonna 2012 etuuden piirissä oli yksivuotiaista 3 prosenttia, kaksivuotiaista 4,5 prosenttia ja 7-vuotiaista 7 prosenttia. Kaikista lapsista, joista osittaista hoitorahaa maksettiin, pienten koululaisten osuus oli yli 60 prosenttia. (Taulukko 25.)

**Taulukko 25.** Osittaista hoitorahaa saaneet lapset vastaavaan ikäiseen väestöön verraten vuosina 2008–2012, tilastopäivänä 31.12

Ikä/vuosi	kaikki yht.	0-v*	1-v	2-v	3-v	6-v	7-v	8-v	9-v
2012	12 935	49	2 059	2 803	7	24	4 258	3 617	109
%	2,3	0,3	3,4	4,5	0,0	0,0	7,2	6,1	0,2
2011	12 217	54	1 887	2 653	2	26	3 993	3 486	116
%	2,2	0,4	3,1	4,3	0,0	0,0	6,8	6,0	0,2
2010	11 681	46	1 829	2 477	5	21	3 956	3 238	109
%	2,1	0,3	3,0	4,1	0,0	0,0	6,8	5,7	0,2
2009	9 925	43	1 469	1 937	-	22	3 322	3 022	109
%	1,8	0,3	2,5	3,3	0,0	0,0	5,9	5,3	0,2
2008	10 365	28	1 329	1 966	5	20	3 600	3 273	143
%	1,9	0,2	2,2	3,3	0,0	0,0	6,3	5,7	0,2

\*Nollavuotiaista vähennetty alle 9 kk ikäiset eli vanhempainpäivärahaikäiset.

Lähde: Lapsiperhe-etuuksilastot 2008–2012, Kela.

## 2.9.2 Yksityisen hoidon tuki

Vuonna 2013 yksityisen hoidon tuen<sup>55</sup> hoitoraha oli 171,40 euroa ja hoitolisä enintään 144,14 euroa kuussa lasta kohti. Keskimääräinen lakisääteinen yksityisen hoidon tuki perhettä kohti oli 213 euroa ja lasta kohti 163 euroa vuonna 2012.<sup>56</sup>

Yksityisen hoidon tuen kuntalisät ovat yleistyneet kunnissa ja vuonna 2012 lisää maksoi 43 prosenttia kunnista (taulukko 24). Kuntalisien suuruus ja myöntämisen ehdot vaihtelevat suuresti kunnittain. Kelan maksamien yksityisen hoidon tuen kuntalisien keskimääräinen suuruus oli lasta kohti 302 euroa ja keskimääräinen yksityisen hoidon tuki

52 Laskelma perustuu siihen, että perhe asuu maksimaalista kuntalisää (264 euroa) maksavassa kunnassa ja saa vain yhdestä lapsesta maksettavaa hoitolisää enimmäismäärän 180,17 euroa. Lähde: Kotihoidon tuen ja lasten hoitojärjestelmän joustavuuden edistämistä selvittävän työryhmän muistio. Raportteja ja muistioita 2013:4, STM; Kela.

53 Sisaruskorotusta maksoi 40 kuntaa, joka on keskimäärin 80 euroa. Lähde: Kotihoidon tuen ja lasten hoitojärjestelmän joustavuuden edistämistä selvittävän työryhmän muistio. Raportteja ja muistioita 2013:4, STM.

54 Osittaista hoitorahaa maksetaan kerralla vain yhdestä lapsesta, vaikka perheessä olisi useampi tukeen oikeutettu lapsi. Lähde: Kela.

55 Lasten yksityisen hoidon tukeen kuuluu hoitoraha ja perheen tulojen perusteella hoitolisä. Molemmat maksetaan erikseen jokaisesta tukeen oikeuttavasta lapsesta. Lisäksi kotikunta saattaa maksaa kuntalisää. Lähde: Kela.

56 Lähde: Kela; Kotihoidon tuen ja lasten hoitojärjestelmän joustavuuden edistämistä selvittävän työryhmän muistio. Raportteja ja muistioita 2013:4, STM.

kaikkine lisineen keskimäärin 380 euroa vuonna 2012. Kuntalisää maksettiin noin 70 prosentille yksityisen hoidon tukea saaneista lapsista.<sup>57</sup>

Yksityisen hoidon tuella hoidettiin vuonna 2012 yhteensä 17 918 lasta. Eniten yksityisen hoidon tukea saivat 3–5-vuotiaat lapset, verrattuna väestön vastaavaan ikäryhmään. Yksityisen hoidon tukea saaneiden lasten määrissä ei ole tapahtunut merkittävää muutosta viimeisten viiden vuoden aikana. (Taulukko 26.)

**Taulukko 26.** Yksityisen hoidon tuen saajat vastaavaan ikäiseen väestöön verraten vuosina 2008–2012, tilastopäivänä 31.12

Ikä /vuosi	kaikki yht.	0-v*	1-v	2-v	3-v	4-v	5-v	6-v	7+-v**
<b>2012)</b>	17 918	60	1 711	2 905	3 662	3 630	3 571	2 367	12
%	3,2	0,4	2,8	4,7	6,0	6,0	5,9	3,9	0,0
<b>2011</b>	17 860	78	1 867	2 812	3 549	3 705	3 500	2 333	16
%	3,4	0,5	3,0	4,6	5,9	6,2	5,8	4,0	0,0
<b>2010</b>	18 341	73	1 885	2 814	3 713	3 744	3 595	2 499	18
%	3,4	0,5	3,1	4,7	6,2	6,2	6,1	4,2	0,0
<b>2009</b>	17 278	67	1 683	2 645	3 511	3 534	3 521	2 305	12
%	3,2	0,5	2,8	4,5	5,9	6,0	6,0	4,0	0,0
<b>2008</b>	17 648	96	1 718	2 579	3 412	3 712	3 558	2 445	28
%	3,3	0,6	2,9	4,3	6,0	6,3	6,2	4,3	0,0

\*Nollavuotiaista vähennetty alle 9 kk ikäiset eli vanhempainpäivärahaikäiset.

\*\*Vuositain on yksityisen hoidon tukea maksettu muutamille 7+-vuotiaille lapsille.

Lähde: Lapsiperhe-etuustilastot 2008–2012, Kela.

<sup>57</sup> Lähde: Kela; Kotihoidon tuen ja lasten hoitojärjestelmän joustavuuden edistämistä selvittävän työryhmän muistio. Raportteja ja muistioita 2013:4, STM

## 3 Päivähoidon kustannukset ja asiakasmaksut

Tässä luvussa kuvataan kuntien päivähoidon palvelumenoja, asiakasmaksutuottoja, päivähoidon keskimääräisiä hoitopäiväkohtaisia kustannuksia sekä palveluseteliä päivähoidon järjestämistapana. Päivähoidon kustannuksia ja tuottoja tilastoitaessa Tilastokeskuksen Kuntien ja kuntayhtymien talous- ja toimintatilastoon kunnat ilmoittavat tiedot Kuntaliiton luokittelun mukaisesti. Kuntaliiton Talous- ja toimintatilaston luokittelussa (2012) päivähoidon kustannukset ja tuotot on jaettu kolmeen luokkaan, Lasten päiväkotihoito<sup>58</sup> lasten perhepäivähoito<sup>59</sup> ja Muu lasten päivähoito<sup>60</sup>. Muu lasten päivähoito -luokkaan sisältyvät Talous- ja toimintatilastossa myös Kelan maksamat tuet.

### 3.1 Kuntien päivähoidon palvelumenot ja Kelan maksamat tuet

Kuntien päivähoidon palvelumenot<sup>61</sup> olivat noin 2,6 miljardia euroa vuonna 2012. Kustannukset ovat kasvaneet vuosien 2008–2012 aikana 468 miljoonaa euroa (22 %). Päivähoidon kokonaiskustannuksia ovat nostaneet asiakasmäärän nousu sekä kokopäivähoidossa olevien lasten osuuden kasvu.

<sup>58</sup> Lasten päiväkotihoidon kuuluu Kuntaliiton luokituksen mukaan lasten päiväkotitoiminta, lasten tilapäishoito päiväkodissa ja kiertävien päiväkotien toiminta ja vastaavien palvelujen osto sekä niiden tukeminen. Ryhmään kuuluu myös esiopetuksessa olevien lasten iltapäivä- tai muu päivähoito sekä sellainen päiväkodissa toteutettu koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta (esim. erityisoppilaille), joka ei täytä perusopetuslaissa aamu- ja iltapäivätoiminnalle säädettyjä edellytyksiä. Lähde: Mehtonen, M. & Heinonen, A. toim. 2012. Talous- ja toimintatilaston luokitukset 2012. Kuntaliitto.

<sup>59</sup> Lasten perhepäivähoitoon kuuluu lasten päivähoito hoitajan tai lapsen omassa kodissa ja lasten ryhmäperhepäivähoito ja vastaavien palvelujen osto sekä näiden toimintojen tukeminen. Ryhmään kuuluu myös sellainen perhe- ja ryhmäperhepäivähoidon yhteydessä järjestetty koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta, joka ei täytä perusopetuslaissa aamu- ja iltapäivätoiminnalle säädettyjä edellytyksiä. Lähde: Mehtonen, M. & Heinonen, A. toim. 2012. Talous- ja toimintatilaston luokitukset 2012. Kuntaliitto.

<sup>60</sup> Muuhun päivähoitoon sisällytetään lasten leikkitoiminta (avoin varhaiskasvatus) ja tämän toiminnan tukeminen sekä lasten kotihoidon tuki ja yksityisen hoidon tuki. Näin ollen avoimen varhaiskasvatuksen kustannuksia ei saada eriteltyä. Ryhmään kuuluu myös sellainen muun lasten päivähoidon yhteydessä järjestetty koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta, joka ei täytä perusopetuslaissa aamu- ja iltapäivätoiminnalle säädettyjä edellytyksiä eikä toimintaan osallistuvia koululaisia ole ilmoitettu oppilastilastossa em. perusopetuslain mukaiseen toimintaan osallistuviksi. Lähde: Mehtonen, M. & Heinonen, A. toim. 2012. Talous- ja toimintatilaston luokitukset 2012. Kuntaliitto.

<sup>61</sup> Ko. laskelma ei sisällä Kelan maksamia tukia.

Vuonna 2012 kunnallisen päiväkotihoidon kustannukset olivat noin 1,9 miljardia euroa (75 %) ja perhepäivähoidon kustannukset 442 miljoonaa euroa (17 %). Päiväkotihoidon kokonaiskustannukset ovat kasvaneet vuosien 2008–2012 aikana 31 prosenttia ja perhepäivähoidon kokonaiskustannukset ovat laskeneet 10 prosenttia.

Kuntien päivähoidon palveluihin sekä Kelan maksamiin lastenhoidon tukiin yhteensä käyttämät kokonaismenot olivat vuonna 2012 noin 3,0 miljardia euroa. Tästä kunnalliset päivähoidon palvelut kattoivat 88 prosenttia ja perheille maksetut lastenhoidon tuet 12 prosenttia. Kunnat maksoivat lakisääteisten tukien lisäksi kotihoidon tuen ja yksityisen hoidon tuen kuntalisia 97 miljoonaa euroa vuonna 2012. (Taulukko 27.)

**Taulukko 27.** Päivähoidon palvelumenot ja maksetut tuet vuosina 2008–2012 (milj. euroa)

	2008	2009	2010	2011	2012	2008, %	2009, %	2010, %	2011, %	2012, %
<b>Päivähoidon palvelut</b>										
<i>Päivähoito yht.</i>	2 129	2 235	2 313	2 466	2 597	100	100	100	100	100
Päiväkotihoido	1 491	1 592	1 669	1 811	1 949	70	71,23	72,16	73,44	75,05
Perhepäivähoito	491	475	455	448	442	23	21,25	19,67	18,17	17,02
Muu päivähoito*	147	168	189	207	206	6,90	7,52	8,17	8,39	7,93
<b>Kelan maksamat tuet</b>										
<i>Yhteensä**</i>	327	343	353	349	361	100	100	100	100	100
Kotihoidon tuki	289	303	307	301	311	88,38	88,34	86,97	86,25	86,15
Yksityisen hoidon tuki	29	32	34	35	36	8,87	9,33	9,63	10,03	9,97
Osittainen hoitoraha	9	8	12	13	14	2,75	2,33	3,40	3,72	3,88
Maksetut vapaaehtoiset kuntalisät	68	83	91	97	97					

\*Ei sisällä Kelan maksamia tukia.

\*\*Ei sisällä kuntalisia.

Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet, THL; Lapsiperhe-etuustilasto, Kela.

### 3.1.1 Päivähoidon hoitopäiväkohtaiset kustannukset

Taulukossa 28 esitetyt luvut kuvaavat päivähoidon keskimääräisiä (brutto)kustannuksia Suomessa, eikä niitä ole painotettu<sup>62</sup>. Sekä päiväkotihoidon että perhepäivähoidon hoitopäiväkohtaiset kustannukset olivat vuonna 2012 noin 74 euroa<sup>63</sup> päivää kohti.

Perhepäivähoidon keskimääräiset hoitopäiväkohtaiset kustannukset ovat nousseet viimeisten viiden vuoden (2007–2012) aikana nopeammin kuin päiväkotihoidon keskimääräiset hoitopäiväkohtaiset kustannukset. Vuonna 2007 perhepäivähoidon (kokopäivähoito) keskimääräinen hoitopäiväkohtainen kustannus oli noin viisi euroa vähemmän kuin päiväkotihoidon vastaava kustannus, vuonna 2012 molempien hoitomuotojen hoitopäiväkohtaiset kustannukset olivat samansuuruiset.

<sup>62</sup> Hoitopäiväkohtaiset kustannukset on laskettu Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANetin tiedoista. Lähde: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL).

<sup>63</sup> Jos bruttokustannuksista vähennetään maksutulot ja muut käyttötuotot, niin hoitopäiväkohtaiseksi nettokustannukseksi saadaan noin 62€. Lähde: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL).

**Taulukko 28.** Lasten päiväkotihoidon ja perhepäivähoidon keskimääräinen hoitopäiväkohtainen kustannus vuosina 2007–2012, (euroa/päivä)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kokopäivähoito päiväkodissa	60,6	63,5	67,9	68,8	70,6	73,6
Osapäivähoito päiväkodissa	36,36	38,1	40,74	41,28	42,36	44,16
Kokopäivähoito perhepäivähoidossa	55,5	57,8	62,5	63,2	67,0	73,6
Osapäivähoito perhepäivähoidossa	33,3	34,68	37,5	37,92	40,2	44,16

Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKAnet, THL.

## 3.2 Kuntien päivähoidon asiakasmaksut

### 3.2.1 Päivähoidon asiakasmaksujen määräytyminen

Päivähoidon maksut määräytyvät sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista annetun lain (734/1992) ja asetuksen (912/1992) mukaisesti. Päiväkot- ja perhepäivähoidosta määrätään kuukausimaksu<sup>64</sup>, jonka suuruuteen vaikuttavat perheen tulot ja perheen koko. Enimmillään perheen nuorimman lapsen maksu on voinut 1.8.2012 alkaen kokopäivähoidossa olla 264 euroa kuukaudessa ja saman perheen ikäjärjestyksessä toiseksi nuorimman päivähoidossa olevan lapsen korkein perittävä maksu on 238 euroa kuukaudessa. Kustakin seuraavasta päivähoidossa olevasta lapsesta määrättävä maksu 20 % nuorimman lapsen maksusta eli enimmillään 52,80 euroa. Lasta koskevaa 24 euroa pienempää maksua ei peritä<sup>65</sup>.

Päivähoidon maksujen määräytymistä on tarkistettu Suomessa 2000-luvulla vuosina 2002, 2008, 2010 ja 2012. Seuraava päivähoitomaksuja koskeva indeksikorotus tulee voimaan 1.8.2014<sup>66</sup>. Elokuun 1. päivänä 2008 voimaan astuneet lasten päivähoidon maksuja koskevat uudistukset muuttivat sekä asiakasmaksujen porrastuksia että perheen määritelmää laissa. Vuoden 2008 tarkistuksen yhteydessä päivähoitomaksut sidottiin sosiaali- ja terveystoimen hintaindeksiin ja niitä määrittävät tulorajat yleiseen ansiotasoindeksiin. Nykyjärjestelmässä päivähoidon maksuja tarkistetaan kahden vuoden välein indeksikorotusten muodossa, näillä uudistuksilla on pyritty siihen, että päivähoidon maksut seurasivat yleistä hintojen ja palkkojen kehitystä.<sup>67</sup>

<sup>64</sup> Lähtökohtaisesti päivähoitomaksu voidaan periä enintään yhdeltätoista kuukaudelta. Maksu voidaan kuitenkin periä kahdeltatoista kuukaudelta, jos lapsi ei ole vuoden aikana ollut poissa päivähoitosta yli  $\frac{3}{4}$  kuukausimaksun perusteena olevien kuukausittaisten hoitopäivien määrästä. Osapäiväisestä ja osa-aikaisesta päivähoitosta peritään kunnan päättämin perustein määräytyvä hoitoaikaan suhteutettu kokopäivähoidon maksua alempi maksu. Pääsääntöisesti päivähoitomaksu peritään myös tilapäisten poissaolojen ajalta. Kuitenkin, jos lapsi on sairautensa vuoksi päivähoitosta poissa päivähoitosta yli kymmenen päivää kalenterikuukauden aikana, maksuna peritään puolet kuukausimaksusta. Maksua ei peritä lainkaan, jos lapsi on sairautensa vuoksi poissa hoidosta koko kalenterikuukauden. Jos lapsi on muusta syystä poissa päivähoitosta koko kalenterikuukauden, peritään puolet kuukausimaksusta. Lähde: Laki sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista (743/1992); Asetus sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista (912/1992).

<sup>65</sup> Lähde: Opetus- ja kulttuuriministeriön ilmoitus eräistä indeksillä tarkistetuista lasten päivähoidon asiakasmaksuista (1051/2012) sekä Sosiaali- ja terveysministeriön ilmoitus eräistä indeksillä tarkistetuista sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista ja kotipalvelun ja kotisairaanhoidon palvelusetelistä (1148/2011).

<sup>66</sup> Lähde: Opetus- ja kulttuuriministeriön ilmoitus eräistä indeksillä tarkistetuista päivähoidon asiakasmaksuista (829/2013).

<sup>67</sup> Lähde: Siljander, E, Väisänen, A., Linnosmaa, I. & Sallila, S. 2012. Päivähoidon maksu-uudistus – Tutkimus uudistuksen vaikutuksista maksuihin, kysyntään, käyttöön, kuntatalouteen ja henkilöstöresursseihin. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen raportteja 7/2012.

Päivähoidon asiakasmaksujen indeksitarkistuksista annettiin sosiaali- ja terveysministeriön ilmoitus 17.11.2011 (1148/2011). Nämä 1.8.2012 voimaan tulleet päivähoitomaksujen tuloajat ja maksuprosentit on esitetty taulukossa 29.

**Taulukko 29.** Päivähoitomaksujen tuloajat ja maksuprosentit

Perhekoko	Päivähoitomaksu ennen 1.8.2008		Päivähoitomaksu alkaen 1.8.2008		Päivähoitomaksu alkaen 1.8.2010		Päivähoitomaksu alkaen 1.8.2012	
henkilömäärä	Tuloraja euroa/kk	Korkein maksu-%	Tuloraja euroa/kk	Korkein maksu-%	Tuloraja euroa/kk	Korkein maksu-%	Tuloraja euroa/kk	Korkein maksu-%
2	918	11,5	1 099	11,5	1 198	11,5	1 278	11,5
3	1 132	9,4	1 355	9,4	1 477	9,4	1 576	9,4
4	1 344	7,9	1 609	7,9	1 754	7,9	1 871	7,9
5			1 716	7,9	1 871	7,9	1 996	7,9
6			1 823	7,9	1 988	7,9	2 121	7,9

Lähde: Sosiaali- ja terveysministeriön ilmoitus eräistä indeksillä tarkistetuista sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista ja kotipalvelun ja kotisairaanhoidon palvelusetelistä (1148/2011).

### 3.2.2 Päivähoidon asiakasmaksut

Vuoden 2010 Kuntakyselyssä noin neljännes<sup>64</sup> (27 %) kunnallisessa päivähoidossa olevista lapsista sijoittui korkeimpaan päivähoiton maksuluokkaan, jossa päivähoitomaksun suuruus oli 254 euroa kuukaudessa. Nollamaksuluokassa oli 16 prosenttia lapsista vuonna 2010<sup>65</sup>. (Taulukko 30). Vuoteen 2007 verrattuna korkeimmassa maksuluokassa olevien lasten osuus on selvästi pienentynyt ja nollamaksuluokassa olevien kasvanut. Vuonna 2007 korkeimmassa maksuluokassa olevien osuus oli 35 prosenttia ja nollamaksuluokassa olevien osuus 12 prosenttia. (Taulukko 31.)

**Taulukko 30.** Päivähoidossa olleiden lasten jakautuminen päivähoitomaksun suuruuden mukaan joulukuussa 2010

	2010*	%
0 €/lapsi/kk	21 214	16,1
23–59 €/lapsi/kk	8 664	6,6
60–99 €/lapsi/kk	10 125	7,7
100–179 €/lapsi/kk	30 208	22,9
180–228 €/lapsi/kk	16 716	12,7
229 €/lapsi/kk	6 513	4,9
230–253 €/lapsi/kk	2 587	2,0
254 €/lapsi/kk	35 992	27,3
<i>Yhteensä</i>	132 019	100,0

Vastanneet kunnat yhteensä (n) 276

Vastaamatta jättäneet kunnat (n) 66

\*Vastanneissa kunnissa oli 92,8 prosenttia väestöstä.

Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

64 Osalla Kuntakyselyyn vastanneista kunnista oli vaikeuksia tuottaa matalimman ja kalleimman maksuluokan väliin jäävissä maksu-luokissa olevien lasten lukumääriä, joten kaikki kunnat eivät ole voineet julkistaa tietoja. Kysymykseen vastasi 276 kuntaa, 66 kuntaa ei vastannut kysymykseen lasten jakautumisesta maksuluokkiin. Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

65 Nollamaksuluokka perustuu lainsäädännön määrittelemään maksujen lapsikohtaiseen minimitasoon, jota pienempiä laskennallisia maksuja ei peritä. Lähde: Asetus sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista (912/1992).

**Taulukko 31.** Lasten jakautuminen päivähoidon matalimpaan ja korkeimpaan maksuluokkaan vuosina 2007 ja 2010

Vuosi	Päivähoitomaksu euroa/lapsi/kk	Lasten lukumäärä	%-osuus kaikista lapsista
2007	0	17 082	11,8
2010	0	21 214	16,1
2007	200	50 207	34,8
2010	254	35 992	27,3

Lähde: Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti, Tilastoraportti 37/2011, THL.

Siljander ym. (2012) tutkivat vuonna 2008 toteutetun päivähoidon maksu-uudistuksen vaikutuksia maksuihin, niiden jakaumaan ja palveluiden käyttöön. Tutkimusraportissa esitetään, että päivähoidon lapsikohtaiset kuukausimaksut ovat keskimäärin nousseet 9,6 prosenttia vuosien 2007 ja 2009 välillä. Maksut ovat nousseet eniten suurituloisilla ja vähiten tulojakauman pienituloisten päässä. Pienituloisten lisäksi maksu-uudistuksesta ovat hyötynneet myös yli 4 lapsen perheet. Tätä pienemmillä perheillä maksut ovat keskimäärin nousseet. Yksinhuoltajien maksut ovat myös selvästi alhaisemmat kuin kahden vanhemman lapsilla. Palkansaajapariskuntien osalta asiakasmaksujen alennukset kohdistuvat noin 10 prosentille kohdeväestöstä.<sup>70</sup>

Päivähoidon maksujärjestelmässä jo hieman keskimääräistä tuloa enemmän ansaitsevat perheet (40 % kaikista perheistä) päätyvät maksamaan suurimpia päivähoidon maksuja. Perimättä jätettävien laskennallisten maksujen määrä (ns. nollamaksuluokka) on kasvanut neljä prosenttiyksikköä ja toisaalta korkeinta mahdollista maksua maksavien osuus on laskenut seitsemän ja puoli prosenttiyksikköä vuosina 2007–2010. Tulosten mukaan päivähoidon asiakasmaksut ovat jakautuneet regressiivisesti, toisin sanoen pienituloiset maksavat tuloihin suhteutettuna enemmän kuin suurituloiset. Maksu-uudistuksen ja tulojakaumassa tapahtuneiden muutosten seurauksena regressiivisyys on kuitenkin vähentynyt merkittävästi vuosien 2007–2009 välillä. Maksu-uudistuksella onnistuttiin myös korjaamaan maksujen jälkeenjääneisyyttä.<sup>71</sup>

### 3.2.3 Päivähoidon asiakasmaksujen osuus toimintamenoista

Päiväkoti- ja perhepäivähoidon maksutulot ovat taulukkoon 32 koottujen tietojen mukaan olleet viime vuosina jatkuvassa kasvussa. Samaan aikaan myös kuntien päivähoidon toimintamenot ovat kasvaneet. Vuonna 2012 päiväkoti- ja perhepäivähoidon asiakasmaksutulot olivat yhteensä 326 miljoonaa euroa. Päiväkoti- ja perhepäivähoidon asiakasmaksutulot kattoivat yhteensä vajaa 14 prosenttia ko. päivähoitomuotojen toimintamenoista vuonna 2012.

<sup>70</sup> Lähde: Siljander, E, Väisänen, A., Linnosmaa, I. & Sallila, S. 2012. Päivähoidon maksu-uudistus – Tutkimus uudistuksen vaikutuksista maksuihin, kysyntään, käyttöön, kuntatalouteen ja henkilöstöresursseihin. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen raportteja 7/2012.

<sup>71</sup> Lähde: Siljander, E, Väisänen, A., Linnosmaa, I. & Sallila, S. 2012. Päivähoidon maksu-uudistus - Tutkimus uudistuksen vaikutuksista maksuihin, kysyntään, käyttöön, kuntatalouteen ja henkilöstöresursseihin. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen raportteja 7/2012.

**Taulukko 32.** Päivähoitomaksujen osuus toimintamenoista vuosina 2007–2012<sup>72</sup>

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Päivähoidon palvelut*</b>						
Päiväkotihoido	14,13 %	14,08 %	14,00 %	13,97 %	13,91 %	13,80 %
Perhepäivähoito	15,98 %	15,73 %	15,17 %	15,18 %	15,19 %	14,25 %
Päiväkoti- ja perhepäivähoito yhteensä	14,62 %	14,49 %	14,27 %	14,23 %	14,16 %	13,88 %
Maksutulot yhteensä (milj. euroa)	258	281	289	297	314	326
Menot yhteensä (milj. euroa)	1 765	1 939	2 025	2 087	2 217	2 348

\*Ei sisällä ryhmää, "muu päivähoito", vrt. taulukko 27.

Lähde: Tilastotietokanta Altika, Tilastokeskus.

### 3.3 Palveluseteli

Palveluseteli on kunnan käytettävissä oleva palveluiden järjestämistapa. Kunta voi järjestää palvelun kuten esimerkiksi lasten päivähoidon, antamalla palvelun käyttäjälle palvelusetelin. Kunta sitoutuu maksamaan palvelun käyttäjän palvelujen tuottajalta hankkimat palvelut setelin arvoon asti. Kunta asettaa palvelusetelin arvon ja hyväksyy yksityiset palvelusetelipalvelun tuottajat järjestelmän piiriin. Asiakkaalla on oikeus valita se palveluntuottaja, jonka palveluita hän käyttää.<sup>73</sup> Tämä valinta tapahtuu kuitenkin palvelusetelinantajan hyväksymien palveluntuottajien joukosta. Päivähoidon palveluseteli oli Kuntaliiton vuonna 2012 tekemän selvityksen mukaan käytössä 25 kunnassa. Kunnat myöntävät sekä tasasuuruksia että tulosisäonnaisia palveluseteleitä päiväkotij- ja perhepäivähoitoon sekä avoimiin varhaiskasvatuspalveluihin. Palvelusetelien suuruus vaihtelee eri kunnissa 70–1 374 euron välillä. Kunnista 23 suunnittelee palvelusetelin käyttöönottoa. Kunnista, joissa palveluseteli on käytössä lasten päivähoitossa, 20 ilmoitti palvelusetelillä olleen vaikutusta kunnallisen päivähoiton kysyntään.<sup>74</sup>

Kuntaliiton vuonna 2012 tekemän selvityksen lisäksi ei ole saatavilla tietoa palvelusetelin käytöstä lasten päivähoitossa Suomessa. Tämän vuoksi tähän tilastaselvitykseen on otettu mukaan esimerkinomaisesti tietoa palvelusetelin käytöstä Suomen kuuden suurimman kaupungin osalta. Kuusikkokuntia ovat Helsinki, Espoo, Vantaa, Oulu, Tampere ja Turku. Suomen väestön 1–6-vuotiaista lapsista neljännes (26 %, 93 839 lasta<sup>75</sup>) asui vuonna 2011 näissä kuudessa Suomen suurimmassa kaupungissa.

Kuusikkokunnissa on selvitetty palvelusetelin käyttöä päivähoitossa Oulussa ja Turussa. Kuusikkokunnista päivähoiton palveluseteli on otettu käyttöön Turussa vuoden 2010 alussa ja Oulussa keväällä 2011. Turussa palvelusetelijärjestelmän piirissä oli vuoden 2011 lopussa 675 lasta ja Oulussa 911. Palvelusetelijärjestelmän kustannukset olivat Turussa viime vuonna 4 086 969 euroa ja Oulussa 2 352 252 euroa. Turussa kustannukset koskevat koko vuotta, Oulussa palveluseteli otettiin käyttöön kesken vuotta 2011, mistä johtuen Oulun kustannukset olivat suuremmasta lapsimäärästä huolimatta pienemmät kuin Turun. Lisäksi palvelusetelijärjestelmän hallinnointi on järjestetty Turussa ja Oulussa eri tavoin. Oulussa on käytössä tietojärjestelmä, mikä vähentää kustannuksia.<sup>76</sup>

<sup>72</sup> Kokonaismenot poikkeavat taulukon 27 tiedosta, koska SOTKANetin ja Tilastokeskuksen tiedot saattavat poiketa hieman toisistaan.

<sup>73</sup> Lähde: Selvitys lasten kotihoidon tuen sekä yksityisen hoidon tuen kuntalisistä sekä palvelusetelistä 19.6.2012, Kuntaliitto.

<sup>74</sup> Lähde: Laki sosiaali- ja terveydenhuollon palvelusetelistä (569/2009); Selvitys lasten kotihoidon tuen sekä yksityisen hoidon tuen kuntalisistä sekä palvelusetelistä 19.6.2012, Kuntaliitto.

<sup>75</sup> Lähde: Tilasto- ja indikaattoripankki SOTKANet, THL.

<sup>76</sup> Lähde: Ahlgren-Leinvuo, H. 2012. Kuuden suurimman kaupungin lasten päivähoiton palvelujen ja kustannusten vertailu vuonna 2011. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 5/2012.



## 4 Väestö ja lapsiperheet Suomessa

Tässä luvussa käsitellään väestön ja lapsiperheiden kehitystä. Lapsiperheitä tarkastellaan lasten lukumäärän, perhetyypin ja lasten ikäjakauman perusteella. Suomessa väestön syntyvyys on alle uusiutumistason ja lapsiperheiden määrä on pysynyt melko tasaisena.

### 4.1 Syntyvyys

2000-luvulla syntyvyys on ajoittain noussut, mutta vuodesta 2011 lähtien kääntynyt las-kuun. Vuonna 2012 nainen synnytti keskimäärin 1,80 lasta. Syntyvyys on ollut vuodesta 1969 lähtien alle väestön uusiutumistason, joka on noin 2,1 lasta naista kohden. Suhteel-lisesti eniten lapsia syntyy Pohjanmaan maakunnissa: Pohjois-Pohjanmaalla keskimäärin 2,37 lasta naista kohden, Keski-Pohjanmaalla 2,26 ja Etelä-Pohjanmaalla 2,20 lasta naista kohden. Vain näissä kolmessa maakunnassa syntyvyys on väestön uusiutumistason yläpuo-rella. Alhaisin syntyvyys oli Uudenmaan maakunnassa, jossa se oli keskimäärin 1,60 lasta naista kohden. (Taulukko 33.)

**Taulukko 33.** Elävänä syntyneet vuosina 2000–2012

	Elävänä syntyneet				
	henkilöitä			prosenttia	
	Yhteensä	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt
2000	56 742	29 250	27 492	52	48
2001	56 189	28 701	27 488	51	49
2002	55 555	28 563	26 992	51	49
2003	56 630	28 839	27 791	51	49
2004	57 758	29 684	28 074	51	49
2005	57 745	29 400	28 345	51	49
2006	58 840	30 005	28 835	51	49
2007	58 729	30 136	28 593	51	49
2008	59 530	30 415	29 115	51	49
2009	60 430	30 795	29 635	51	49
2010	60 980	31 309	29 671	51	49
2011	59 961	30 546	29 415	51	49
2012	59 493	30 308	29 185	51	49

Lähde: Syntyneet, Tilastokeskus.

## 4.2 Väestöennuste ja alle 18-vuotiaiden määrä

Tilastokeskuksen väestöennusteen mukaan 0–7-vuotiaiden lasten määrä tulee vuoteen 2025 asti nousemaan. Vuonna 2011 alle 8-vuotiaiden määrä oli yhteensä 481 140 lasta, kun taas vuonna 2025 lasten määrän odotetaan olevan noin 15 000 lasta suurempi, yhteensä 497 644 alle kouluikäistä lasta (taulukko 34).

**Taulukko 34.** Väestöennuste vuoteen 2025\*

Väestöennuste 2012 iän mukaan 2012–2025, koko maa									
ikä	Sukupuolet yhteensä								
	0	1	2	3	4	5	6	7	Yht.
2011	60 074	61 504	61 109	60 486	59 804	60 185	58 901	59 077	481 140
2012	60 172	60 406	61 799	61 332	60 722	60 023	60 406	59 111	483 971
2013	60 480	60 500	60 690	62 042	61 586	60 934	60 235	60 607	487 074
2014	60 774	60 794	60 809	60 935	62 272	61 780	61 162	60 435	488 961
2015	61 015	61 085	61 126	61 030	61 165	62 468	62 018	61 353	491 260
2016	61 209	61 328	61 412	61 337	61 280	61 378	62 696	62 202	492 842
2017	61 368	61 522	61 633	61 617	61 603	61 491	61 593	62 906	493 733
2018	61 462	61 686	61 823	61 862	61 879	61 801	61 697	61 816	494 026
2019	61 515	61 782	61 977	62 065	62 128	62 075	62 025	61 893	495 460
2020	61 508	61 840	62 094	62 214	62 294	62 321	62 312	62 210	496 793
2021	61 455	61 837	62 142	62 312	62 454	62 517	62 557	62 481	497 755
2022	61 347	61 783	62 137	62 368	62 577	62 653	62 716	62 758	498 339
2023	61 176	61 676	62 092	62 376	62 599	62 779	62 862	62 940	498 500
2024	60 960	61 514	61 975	62 322	62 602	62 820	62 994	63 064	498 251
2025	60 720	61 299	61 813	62 193	62 575	62 816	63 037	63 191	497 644

\*Vuosi 2011 on toteuma, vuodesta 2012 eteenpäin on ennuste.

Lähde: Väestöennuste, Tilastokeskus.

Vuonna 2012 Suomessa oli yhteensä noin 1 079 000 lasta. Alle 18-vuotiaiden osuus väestöstä on 19,8 prosenttia (taulukko 35). Tässä tarkastelussa lapsella tarkoitetaan alle 18-vuotiasta henkilöä.

**Taulukko 35.** Alle 18-vuotiaiden määrä vuonna 2012

	Sukupuolet yht.	Miehet	Naiset
0	59 637	30 397	29 240
1	60 455	30 806	29 649
2	61 830	31 712	30 118
3	61 410	31 330	30 080
4	60 751	31 036	29 715
5	60 075	30 837	29 238
6	60 394	30 831	29 563
7	59 111	30 058	29 053
8	59 242	30 420	28 822
9	58 158	29 560	28 598
10	57 159	29 308	27 851
11	57 571	29 401	28 170
12	58 268	30 000	28 268
13	58 986	30 087	28 899
14	58 345	29 773	28 572
15	60 618	30 778	29 840
16	62 150	31 831	30 319
17	64 570	32 951	31 619
<i>Yhteensä</i>	1 078 730	551 116	527 614

Lähde: Väestörakenne, Tilastokeskus.

### 4.3 Lapsiperheiden määrä

Vuonna 2012 Suomessa oli yhteensä 578 409 lapsiperhettä. Lapsiperheeksi määritellään perhe, johon kuuluu ainakin yksi alle 18-vuotias kotona asuva lapsi<sup>77</sup>. Kaikista perheistä lapsiperheitä on 40 prosenttia koko väestöstä. Lapsiperheiden määrä on vuosittain vähentynyt, koska esikoistaan odottavien ikäluokat ovat pienentyneet ja lapsettomuus kasvanut. Taulukosta 36 nähdään, että perheet joissa on alle 3-vuotiaita ja alle 7-vuotiaita lapsia, ovat sitä vastoin kasvaneet vuodesta 2006 lähtien. Tämä johtuu siitä, että syntyvyyden määrä on kasvanut 2000-luvun alkuvuosina, mutta hidastunut vuodesta 2011 lähtien.

**Taulukko 36.** Lapsiperheiden määrä vuosina 2006–2011

	Perheet koon, perhetyyppin ja henkilöiden määrän mukaan 2006–2011, koko maa									
	Aviopari ja lapsia, perheet joissa		Äiti ja lapsia, perheet joissa		Isä ja lapsia, perheet joissa		Avopari ja lapsia, perheet joissa		Yhteensä, perheet joissa	
	alle 3 v. lapsia	alle 7 v. lapsia	alle 3 v. lapsia	alle 7 v. lapsia	alle 3 v. lapsia	alle 7 v. lapsia	alle 3 v. lapsia	alle 7 v. lapsia	alle 3 v. lapsia	alle 7 v. lapsia
2006	96 326	173 874	14 701	36 073	452	2 211	41 898	65 717	153 377	277 875
2007	97 094	174 330	14 683	36 032	474	2 261	42 140	65 994	154 391	278 617
2008	98 090	175 589	15 011	36 398	500	2 404	42 430	65 992	156 031	280 383
2009	98 747	176 872	15 531	37 344	493	2 517	42 849	66 526	157 620	283 259
2010	100 114	178 548	15 551	37 768	523	2 713	43 392	67 028	159 580	286 057
2011	99 676	179 013	15 731	38 135	555	2 795	43 734	67 551	159 696	287 494

Lähde: Perheet, Tilastokeskus.

<sup>77</sup> Lähde: Perheet, Tilastokeskus.

## 4.4 Perhetyypit

Vuonna 2012 lapsiperheistä avioparin ja lapsien muodostamia perheitä oli yhteensä 61 prosenttia. Avoparin ja lapsien muodostamia perheitä oli 19 prosenttia. Yhden huoltajan muodostamia lapsiperheitä oli yhteensä 20 prosenttia, näistä perheistä 17,6 prosenttia oli äidin ja 2,7 prosenttia isän muodostamia lapsiperheitä. Yleisin perhetyyppi oli edelleen aviopari ja lapsi, tämä perhetyyppi on laskenut 4,2 prosenttiyksikköä vuosien 2000–2012 välisenä aikana. Sitä vastoin avopari- ja yksinhuoltajaperheiden määrä on kasvanut. Vuonna 2012 rekisteröidyssä parisuhteessa lapsia oli 0,2 prosenttia perhetyypeistä. (Taulukko 37.)

**Taulukko 37.** Lapsiperheet tyypeittäin vuosina 2000–2012

Vuosi	Yht.	Aviopari ja lapsia	Avopari ja lapsia	Äiti ja lapsia	Isä ja lapsia	Rekisteröity pari ja lapsia	Henkilöitä lapsiperheissä	Alle 18-v. lapsia	Lapsiperheitä kaikista, %	Lapsiperheväestö, %
2000	612 627	398 892	95 120	103 984	14 631	..	2 317 291	1 116 687	44	45
2005	591 528	368 553	104 782	103 044	15 063	86	2 232 613	1 084 865	42	43
2006	589 448	365 326	106 422	102 469	15 111	120	2 223 718	1 080 728	41	42
2007	587 767	362 884	107 290	102 156	15 291	146	2 216 526	1 076 522	41	42
2008	585 224	360 904	107 034	101 717	15 382	187	2 206 209	1 071 800	41	41
2009	584 172	358 871	107 377	102 146	15 549	229	2 200 603	1 068 554	40	41
2010	582 360	356 943	107 368	101 946	15 836	267	2 200 603	1 068 554	40	41
2011	580 547	354 567	107 738	101 963	15 940	339	2 185 130	1 061 710	40	40
2012	578 409	352 564	107 751	102 013	16 081	418				
<b>prosenttia</b>										
2000	100,0	65,1	15,5	17,0	2,4	..	..	..	..	..
2005	100,0	62,3	17,7	17,4	2,5	0,0	..	..	..	..
2006	100,0	62,0	18,1	17,4	2,6	0,0	..	..	..	..
2007	100,0	61,7	18,3	17,4	2,6	0,0	..	..	..	..
2008	100,0	61,7	18,3	17,4	2,6	0,0	..	..	..	..
2009	100,0	61,4	18,4	17,5	2,7	0,0	..	..	..	..
2010	100,0	61,3	18,4	17,5	2,7	0,0	..	..	..	..
2011	100,0	61,1	18,6	17,6	2,7	0,1				
2012	100,0	60,9	18,6	17,6	2,7	0,2				

Lähde: Perheet, Tilastokeskus.

## 4.5 Perheiden lapsimäärä

Perheiden lapsimääriä tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon perheiden erilaiset elinvaiheet. Tilastoissa on huomioitu yksilapsisia perheinä perheet, joissa on esimerkiksi vasta esikoinen syntynyt, samoin yksilapsisia perheitä ovat ne, joilla enää viimeinen lapsi asuu kotona. Perhetilastossa on kuvattu tietyn hetken poikkileikkaustilanne, eli tilanne siitä, minkä kokoisia perheitä maassa tietyllä hetkellä on, ei sitä, mikä on perheen lopullinen lapsiluku. Näin ollen eri ajankohtia on vaikea vertailla väestön ikärakenteen epätasaisuuden vuoksi. Suurin osa vuonna 2011 olevista lapsiperheistä oli yksi- ja kaksilapsisia lapsiperheitä. Kaksilapsisia perheitä oli noin 38 prosenttia ja yksilapsisia perheitä 44 prosenttia lapsiperheistä. Kolmilapsisia perheitä oli yhteensä 13 prosenttia ja viisi prosenttia lapsiperheistä oli nelilapsisia perheitä. (Taulukko 38.)

**Taulukko 38.** Perheiden lapsimäärä vuosina 2000–2011

Vuosi	Perheitä yhteensä	Perheiden lapsiluku				Alle 18-v. lapsia keskimäärin
		1	2	3	4-	
2000	612 627	268 369	230 758	85 025	28 475	1,82
2005	591 528	255 549	225 879	81 775	28 325	1,83
2008	585 224	253 841	224 508	78 550	28 325	1,83
2009	584 172	254 457	223 777	77 528	28 410	1,83
2010	582 360	254 551	222 596	76 860	28 353	1,83
2011	580 547	253 995	221 643	76 367	28 542	1,83
prosenttia						
2000	100,0	43,8	37,7	13,9	4,6	..
2005	100,0	43,2	38,2	13,8	4,8	..
2008	100,0	43,4	38,4	13,4	4,8	..
2009	100,0	43,6	38,3	13,3	4,9	..
2010	100,0	43,7	38,2	13,2	4,9	..
2011	100,0	43,8	38,2	13,2	4,9	

Lähde: Perheet, Tilastokeskus.

## 5 Työelämä ja työllisyys

Tässä luvussa käsitellään perheaseman, iän ja vanhemman sukupuolen vaikutusta työllisyysasteeseen. Luvussa tarkastellaan osa-aika- ja vuorotyön sekä määräaikaisten työsuhteiden jakautumista. Työelämässä ja perheiden taloudellisessa asemassa tapahtuvat muutokset sekä perhevapaiden jakautuminen äidin ja isän välillä asettavat myös muutostarpeita varhaiskasvatus- ja päivähoitopalveluille.

### 5.1 Työllisyys- ja työttömyysaste

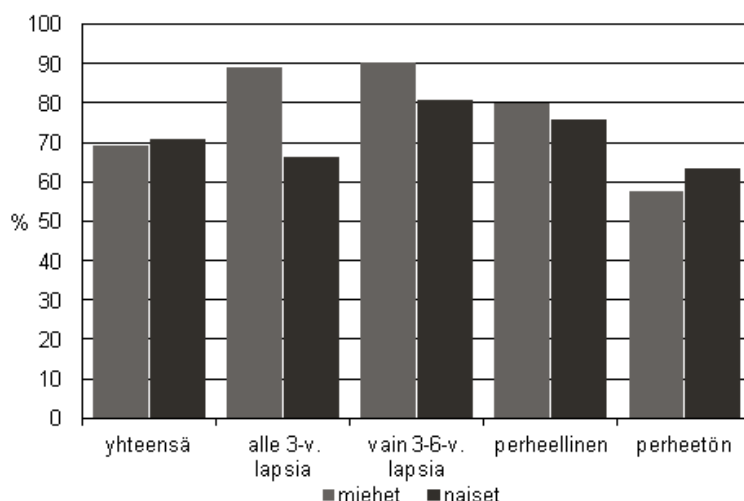
Työttömiä oli vuoden 2013 maaliskuussa 236 000<sup>78</sup>, mikä oli 9 000 enemmän kuin vuosi sitten. Työttömyysaste oli 9 prosenttia, kun se edellisvuoden maaliskuussa oli 8,5 prosenttia. Työllisiä oli 41 000 vähemmän kuin edellisen vuoden maaliskuussa. Ensimmäisellä vuosineljänneksellä (tammi-maaliskuussa) työttömyysaste oli 8,8 prosenttia, mikä oli 0,8 prosenttiyksikköä suurempi kuin vuoden 2012 vastaavalla ajanjaksolla. Vuonna 2011 alle 3-vuotiaiden lasten äitien työllisyysaste oli 66 prosenttia. Samanikäisten lasten isistä töissä kävi 89 prosenttia. Vuonna 2011 perheellisten 18–64-vuotiaiden miesten työllisyysaste oli 80 prosenttia. Korkein työllisyysaste, 90 prosenttia, oli niillä miehillä, joiden perheessä oli iältään 3–6-vuotiaita lapsia.<sup>79</sup>

Myös naisilla korkein työllisyysaste oli 3–6-vuotiaiden lasten äideillä: heistä 81 prosenttia oli työssäkäyviä. Avio- tai avoliitossa asuvista lapsettomien perheiden miehistä ja naisista kävi töissä noin 70 prosenttia. (Kuvio 9.)

Taulukosta 9 nähdään, että vuonna 2011 kaikkien 18–64-vuotiaiden naisten työllisyysaste oli hieman miesten vastaavaa korkeampi, 71 prosenttia. Avio- tai avoliitossa asuvien alle kolmivuotiaiden lasten äitien työllisyysaste, 69 prosenttia, oli kuitenkin lähes yhtä korkea kuin koko ikäryhmän naisten työllisyysaste. Vaikein työllisyystilanne on alle kolmivuotiaiden kanssa yksin asuvilla, heidän työllisyysasteensa oli 44 prosenttia. Perheisiin kuulumattomien miesten ja naisten työllisyysaste oli selvästi heikempi kuin perheellisten työllisyysaste. (Kuvio 9.)

<sup>78</sup> Lähde: Työvoimatutkimus 2013, Tilastokeskus.

<sup>79</sup> Lähde: Työssäkäyntitilasto, Tilastokeskus.



(Työssäkäynti, Tilastokeskus)

**Kuvio 9.** 18–64-vuotiaiden työllisyysaste sukupuolen, perheaseman ja lasten iän mukaan vuonna 2011

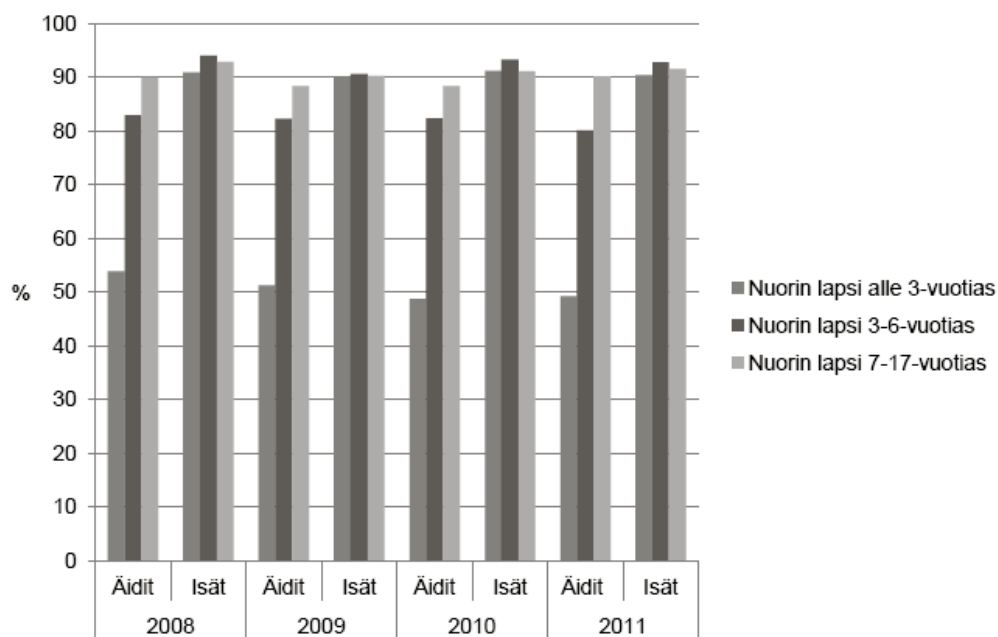
**Taulukko 39.** 18–64-vuotiaiden työllisyysaste sukupuolen, perheaseman ja lasten iän mukaan vuosina 2006–2011, %

Perheasema ja -tyyppi	Vuosi (%)					
	2006	2007	2008	2009	2010	2011
<i>Yhteensä</i>	69,6	70,8	70,7	67,9	68,9	69,9
<i>Naiset yhteensä</i>	68,8	70,1	70,9	69,3	69,9	70,8
<i>Miehet yhteensä</i>	70,4	71,5	70,5	66,5	67,9	69,0
Perheen nainen, alle 3-v. lapsia	58,6	61,3	64,1	64,0	65,3	66,4
Perheen mies, alle 3-v. lapsia	90,2	91,1	90,0	86,6	88,3	89,1
Perheen nainen, 3–6-vuotiaita lapsia	79,4	80,9	81,9	79,5	80,0	80,7
Perheen mies, 3–6-vuotiaita lapsia	91,2	91,9	90,8	87,9	89,4	90,3
Perheen nainen, ei lapsia	68,3	69,2	70,0	68,4	69,2	70,3
Perheen mies, ei lapsia	70,9	71,8	71,1	67,4	68,7	70,2
Perheisiin kuuluvat naiset	73,4	74,6	75,5	74,2	74,9	75,8
Perheisiin kuuluvat miehet	80,6	81,3	80,5	77,2	78,6	79,8
Perheisiin kuulumattomat naiset	62,7	63,9	64,6	62,5	62,8	63,5
Perheisiin kuulumattomat miehet	59,2	60,7	59,8	55,3	56,6	57,6

Lähde: Työssäkäynti, Tilastokeskus.

### 5.1.2 Vanhempien työssäkäynti

Vuonna 2011 työllisiä alle 3-vuotiaiden lasten äideistä oli noin puolet, 3–6-vuotiaiden äideistä 80 prosenttia ja kouluikäisten lasten äideistä 90 prosenttia. Isien työllisyysaste ei sen sijaan juuri vaihtelee lasten iän mukaan. Alle kolmevuotiaiden äideistä reilu kolmannes oli tosiasiallisesti työssä, hieman alle kolmannes oli perhevapaalla työstä ja noin neljäsosa hoiti lapsia kotona ilman voimassa olevaa työsuhdetta. Työssä olevien äitien osuus nousee melko nopeasti lapsen iän myötä. Alle yksi-vuotiaiden lasten äideistä työssä oli kahdeksan prosenttia ja 1–2-vuotiaiden äideistä yli puolet. Kouluikäisten lasten äidillä työllisyysaste oli lähes sama kuin saman ikäisten lasten isillä. Äitien työllisyys vaihtelee lasten lukumäärän mukaan siten, että vuonna 2011 yhden ja kahden lapsen äideistä työllisiä oli 79 prosenttia mutta kolmen ja sitä useamman lapsen äitien työllisyysaste oli 64 prosenttia. Isien työllisyysaste ei vaihtelee lasten lukumäärän mukaan. (Kuvio 11.)



Lähde: Työvoimatutkimus 2011, Tilastokeskus.

**Kuvio 10.** Äitien ja isien työllisyysaste nuorimman lapsen iän mukaan vuosina 2008–2011

## 5.2 Osa-aikaiset työsuhteet

Osa-aikaisten työllisten määrä on vuosina 2012–2013 hieman kasvanut (0,4 %). Eniten on kasvanut naisten osuus osa-aikaisten työllisten määrässä, reilut 2 prosenttia vuodessa. Miehillä sitä vastoin osa-aikaisten työsuhteiden määrä on laskenut ja naisilla sitä vastoin kasvanut. Tuhatta henkeä kohden 250 naista oli osa-aikaisessa työsuhteessa, miehistä vastaava luku oli 128 työntekijää tuhatta henkeä kohden. (Taulukko 40.)

**Taulukko 40.** Osa-aikatyölliset sukupuolen mukaan 2012/I–2013/I, 15–74-vuotiaat

Sukupuoli	Vuosi/Neljännes		Muutos	
	2012/I	2013/I	2012/I–2013/I	2012/I–2013/I
	1 000 henkeä	1 000 henkeä	1 000 henkeä	Prosenttia, %
Sukupuolet yhteensä	376	377	2	0,4
Miehet	131	128	-4	-2,9
Naiset	244	250	5	2,2

Lähde: Työvoimatutkimus 2013, Tilastokeskus.

Vuonna 2011 osa-aikatyön syynä oli opiskelu 28 prosentille osa-aikatyötä tekeivistä. Yli neljäsosalla syy oli se, että koko-aikaista työtä ei ollut saatavilla. Naisista 13 prosenttia ja miehistä 1,5 prosenttia ilmoitti vuonna 2011 osa-aikatyön syyksi lasten tai omaisten hoitamisen.<sup>80</sup>

Osa-aikatyötä tehneistä 25–34-vuotiaista naisista 28 prosenttia ja 35–44-vuotiaista naisista 38 prosenttia kertoi osa-aikatyön syyksi lasten tai muiden omaisten hoitamisen. Äitien osa-aikatyö on sitä yleisempää mitä nuorempi nuorin lapsi on. Vuonna 2011 alle yksivuotiaiden lasten työssä olevista äideistä osa-aikatyötä teki 45 prosenttia. Yksivuotiaiden lasten työssäkäyvistä äideistä osa-aikatyötä teki neljäsosa ja kaksi- ja kolmevuotiaiden

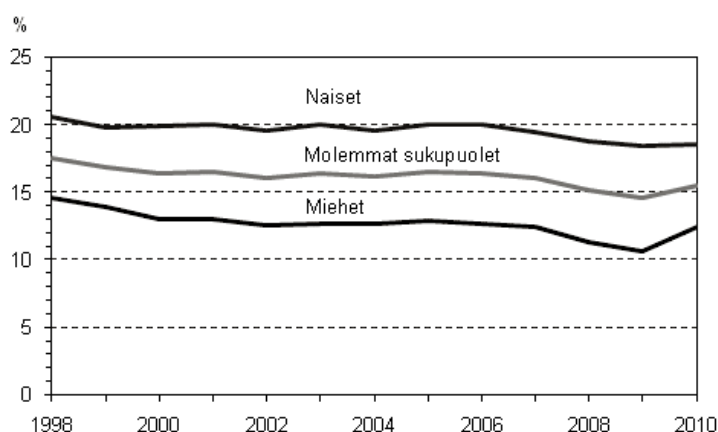
<sup>80</sup> Lähde: Työvoimatutkimus 2011, Tilastokeskus.



lasten äideistä viidesosa. 4–9-vuotiaiden lasten äideillä vastaavat osuudet olivat 12–16 prosenttia. Alle 7-vuotiaiden lasten vanhemmista osa-aikaisina työskenteli 12 prosenttia. Alle 7-vuotiaiden lapsen äideistä 22 prosenttia työskenteli osa-aikaisena työntekijänä, isistä osa-aikaisina työskenteli 4 prosenttia.<sup>81</sup>

### 5.3 Määräaikaiset työsuhteet

Suomessa oli vuonna 2011 keskimäärin 2 143 000 palkansaajaa, mikä oli 23 000 henkilöä enemmän kuin vuotta aiemmin. Jatkuvassa työsuhteessa olevien palkansaajien määrä kasvoi 17 000 ja määräaikaisessa työsuhteessa työskentelevien 6 000 hengellä. Kaikkiaan määräaikaisia palkansaajia oli 336 000 (kuvio 10).



Lähde: Työvoimatutkimus 2011, Tilastokeskus.

**Kuvio 11.** Määräaikaisten osuus palkansaajista sukupuolen mukaan vuosina 1998–2010, 15–74 -vuotiaat, %

Määräaikaisuus on edelleen yleisempää naisilla kuin miehillä. Määräaikaisista palkansaajista oli naisia 202 000 ja miehiä 135 000 vuonna 2011. Vuonna 2011 palkansaajien kaikista työsuhteista 84 prosenttia oli jatkuvia ja 16 prosenttia määräaikaisia. Määräaikaisten osuus naispalkansaajista oli 19 ja miespalkansaajista 13 prosenttia. Kaksi kolmasosaa määräaikaisista työntekijöistä haluaisi pysyvää työtä. Vuonna 2011 määräaikaisista noin 63 prosentille vakituisen työn puute oli syy määräaikaisuuteen. Vuonna 2011 työmarkkinoilla oli 208 000 määräaikaista palkansaajaa, jotka eivät olleet löytäneet vakituista työpaikkaa, vaikka olisivat sellaisen halunneet.

Heistä 129 000 oli naisia ja 79 000 miehiä. Vastentahtoinen määräaikaisuus yleistyy iän myötä. Positiivisimmin määräaikaisuuteen suhtautuivat nuoret (15–24 -vuotiaat) esimerkiksi opiskeluiden vuoksi.<sup>82</sup>

### 5.4 Vuoro- ja viikonlopputyö

Viikonlopputyöissä eli lauantaisin ja sunnuntaisin työskentelee noin 24 prosenttia palkansaajista ja 29 prosenttia työllisistä. Pääasiallisesti naiset työskentelevät miehiä hieman enemmän viikonloppuisin. Lauantaisin työllisistä työskentelee yhteensä 17 prosenttia ja palkansaajista yhteensä 14 prosenttia. Sunnuntaisin työllisistä työskentelee yhteensä 12 prosenttia ja palkansaajista 10 prosenttia. Vuorotyössä palkansaajista työskentelee yhteensä 23 prosenttia. Miehistä vuorotyötä tekee yhteensä 10 prosenttia ja naisista 26 prosenttia. Naisten osuus vuorotyön tekijöistä on huomattavasti suurempi kuin miesten. (Taulukko 41.)

**Taulukko 41.** Vuorotyötä päätyössään sekä tutkimusviikolla viikonlopputyötä päätyössään tehneiden osuus työllisistä ja palkansaajista sukupuolen mukaan vuonna 2010, %

	Työlliset		Palkansaajat		
	Lauantaityö	Sunnuntaityo	Lauantaityö	Sunnuntaityo	Vuorotyö
Yhteensä	17	12	14	10	23
Miehet	17	12	12	9	19
Naiset	18	12	16	11	26

Lähde: Työvoimatutkimus 2010, Tilastokeskus.

## 5.5 Perhevapaat

Perhevapaisiin kuuluvat äitiysvapaa<sup>83</sup>, isyysvapaa<sup>84</sup>, vanhempainvapaa<sup>85</sup> ja hoitovapaa. Vanhempainpäivärahan käyttö on yleisempää äideillä kun isillä. Vuonna 2011 vanhempainpäivärahoista 91,7 prosenttia käytti äiti ja isistä 8,3 prosenttia. Prosentuaalinen osuus äitien käyttämästä päivärahasta on hieman laskenut 2000-luvulla, sitä vastoin isien käyttämät päivärahan osuus on kasvanut. Vuonna 2011 perheitä, joissa isä hoitaa lastaan kotihoidon tuella, on yhteensä 6,2 prosenttia. Kaikista hoitovapaapäivistä on 5,3 prosenttia on isien käyttämiä. (Taulukko 42.)

**Taulukko 42.** Vanhempainpäivärahan käyttö sukupuolen mukaan vuosina 2006–2011, %

	Isät	Äidit
2006	5,7	94,3
2007	6,1	93,9
2008	6,6	93,4
2009	6,7	93,3
2010	7,1	92,9
2011	8,3	91,7

Lähde: Tilastotietokanta Kelasto, Kela.

83 Äitiysvapaa alkaa ennen lapsen laskettua syntymäaikaa. Äitiysvapaalle jääetään viimeistään 30 arkipäivää (n. 5 viikkoa) ennen laskettua aikaa. Halutessaan voi äitiysvapaalle jäädä jo aikaisemmin, aikaisintaan 50 arkipäivää (reilu 2 kk) ennen laskettua aikaa. Kela maksaa äitiysrahaa, kun äitiysvapaa alkaa. Äitiysrahaa on haettava 2 kk ennen laskettua synnytysaikaa. Äitiysvapaa ja muut perhevapaat perustuvat työsopimuslakiin. Lähde: Kela.

84 Isyysvapaa muuttui 1.1.2013 alkaen. Uusi isyysvapaa koskee niitä perheitä, joissa äitiysraha tai adoptioerheissä vanhempainraha on alkanut 1.1.2013 jälkeen. Jos äitiysraha tai vanhempainraha on alkanut vuoden 2012 puolella, isän vapaat ja isyysraha maksetaan edellisen lain mukaan, vaikka lapsi olisi syntynyt tai adoptoitu 1.1.2013 jälkeen. Isyysrahan saanti edellyttää, että isä asuu yhdessä lapsen äidin kanssa. Isyysrahaa on mahdollista poikkeuksellisesti saada, vaikka äiti ja isä asuisivat eri osoitteissa, jos erossa asuminen johtuu esim. työtilanteesta eikä välien rikkoutumisesta. Lisäksi ehtona on, että isä on kuulunut Suomen sosiaaliturvaan vähintään 180 päivää juuri ennen lapsen laskettua syntymäaikaa. Isyysvapaa on enintään 54 arkipäivää eli noin 9 viikkoa. Arkipäiviä ovat päivät maanantaista lauantaihin pois lukien arkipyhät. Kela maksaa vapaan ajalta isyysrahaa.

Isä voi käyttää 54 arkipäivästä sen verran vapaata kuin haluaa. Isyysvapaasta voi pitää enintään 18 arkipäivää eli noin 3 viikkoa lapsen syntymän jälkeen samaan aikaan kuin äiti saa äitiys- tai vanhempainrahaa. Isä voi siis olla kotona yhtä aikaa äidin kanssa valintansa mukaan 1–18 arkipäivää. Loput isyysrahapäivät on mahdollista pitää vanhempainrahan jälkeen. Kaikki isyysrahapäivät on mahdollista pitää äitiys- ja vanhempainrahakauden jälkeen. Isän vapaita ei voi siirtää äidille. Lähde: Kela.

85 Vanhempainvapaa alkaa äitiysvapaan jälkeen. Vanhempainvapaan ajalta Kela maksaa vanhempainrahaa 158 arkipäivää eli reilut puoli vuotta. Lapsi on noin 9 kuukauden ikäinen, kun vanhempainraha päättyy. Vanhempainvapaalle voi jäädä äiti tai isä. Vanhemmat voivat myös olla vapaalla vuorotellen, mutta eivät yhtä aikaa (poikkeuksena monikkoperheet). Jos vapaa jaetaan, erillisiä jaksoja saa olla kummallakin enintään 2 ja niiden tulee kestää vähintään 12 arkipäivää. Osittaista vanhempainvapaata isä ja äiti voivat pitää samaan aikaan, jolloin molemmat tekevät osa-aikatyötä ja saavat osittaista vanhempainrahaa. Lähde: Kela.

Kotihoidon tukijaksojen pituudet ovat 18 prosenttia tapauksissa yli 24 kuukautta kestäviä. Alle 7 kuukautta kestäviä kotihoidon tukijaksoja oli 29 prosenttia, 7–12 kuukauden kestäviä jaksoja 24 prosenttia ja 13–24 kuukauden jaksoja 29 prosenttia. Suurin osa kotihoidon käyttäjistä käyttää kotihoidon tukea yli vuoden. (Taulukko 43.)

**Taulukko 43.** Käytettyjen kotihoidon tukijaksojen pituudet, 2008 päättyneet vanhempainvapaakaudet, %

Kotihoidon tukijakson pituus	%
alle 7kk	29
7–12 kk	24
13–24 kk	29
yli 24 kk	18

Lähde: Tilastollinen vuosikirja 2010, Kela.

## 5.6 Perheiden taloudellinen asema

Samaan aikaan kun yleinen tulotaso on Suomessa noussut, on lapsiperheiden köyhyys moninkertaistunut. Vuonna 1995 köyhissä perheissä eli 52 000 alle 18-vuotiasta lasta. 2000-luvun alussa heitä oli 129 000 ja vuonna 2007 jo 151 000. Köyhissä perheissä elävien lasten määrä on kasvanut lähes kolminkertaiseksi. Lapsiköyhyysaste tarkoittaa suhteellisen köyhyysrajan alapuolella kotitalouksissa asuvien alle 18-vuotiaiden osuutta kaikista alaikäisistä. Suhteellinen köyhyysraja tarkoittaa sitä, että tulot ovat alle 60 prosenttia keskimääräisestä tulotasosta eli niin sanotusta mediaanitulosta.<sup>86</sup>

Vuonna 2011 lapsiköyhyys eli pienituloisiin kotitalouksiin kuuluvien alle 18-vuotiaiden lasten pienituloisuuden aste oli 11 prosenttia. Korkein pienituloisuusaste on alle 3-vuotiaiden lasten keskuudessa, joka on yli 13 prosenttia. Kotitaloustyypin mukaisesti tarkastellen köyhyysriski on suurempi yhden huoltajan talouksiin kuuluvilla lapsilla kuin kahden tai useamman aikuisen talouteen kuuluvalla lapsilla.<sup>87</sup>

Eniten toimeentulotukea saavia henkilöitä tuhatta asukasta kohden oli vuonna 2011 Pohjois-Karjalassa (89/1000 asukasta), Pohjois-Savossa (81/1 000 asukasta) ja Lapissa (79/1 000 asukasta). Vähiten toimeentulotukea saavia henkilöitä 1 000 asukasta kohden oli Ahvenanmaalla (26/1 000), Keski-Pohjanmaalla (47/1 000) sekä Pohjanmaalla (49/1 000). Kotitaloudet saivat varsinaista toimeentulotukea keskimäärin 5,9 kuukautta kalenterivuoden 2011 aikana, missä oli vähennystä edelliseen vuoteen 0,1 kuukautta. Varsinaisen toimeentulotuen osana perustoimeentulotukea kotitaloudet saivat keskimäärin 6,0 kuukautta ja täydentävää toimeentulotukea 2,5 kuukautta kalenterivuoden aikana.<sup>88</sup>

Vuonna 2011 toimeentuloa saavien yksinhuoltajien osuus kaikista yksinhuoltajatalouksista oli 24,1 prosenttia. Kaikista kahden vanhemman kotitalouksista 4,7 prosenttia ja lapsettomista kotitalouksista 2,1 prosenttia sai toimeentulotukea. Suurin osa toimeentulotukea saavista perheistä oli yksilapsisia perheitä (57,6 %).<sup>89</sup> Sosioekonomisen aseman mukaan suurin osa toimeentulotukea saavista kotitalouksista kuului luokkaan työntekijät (27,6 %), opiskelijoiden osuus oli 13,1 prosenttia ja eläkeläisten 11,9 prosenttia. Vähiten

<sup>86</sup> Lähde: Lammi-Taskula, J., Karvonen, S. & Ahlström, S. 2009 (toim.). Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Terveiden ja Hyvinvoinnin laitos.

<sup>87</sup> Lähde: Tulonjakotilasto 2011, Tilastokeskus.

<sup>88</sup> Lähde: Lammi-Taskula, J., Karvonen, S. & Ahlström, S. 2009 (toim.). Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Terveiden ja Hyvinvoinnin laitos.

<sup>89</sup> Lähde: Toimeentulotuki, Tilastokeskus.

toimeentulon tarvitsijoita oli yrittäjissä (1,2 %) ja ylempien toimihenkilöiden joukossa (0,5 %). (Taulukko 44.)

**Taulukko 44.** Toimeentulotukea saaneet kotitaloudet kotitaloustyyppin mukaan 1990–2011, % Suomen kotitalouksista

Kotitaloustyyppi	1995	2000	2005	2010	2011
Yksinasuvat miehet	19,6	15,4	14,1	13,9	13,7
Yksinasuvat naiset	11,5	9,4	8,7	8,4	8,3
Yksinhuoltajat	30,7	27	25,2	24,1	24,1
Avio- /avoparit ilman lapsia	6,1	4,2	2,4	2,3	2,1
Avio- /avoparit, joilla lapsia	9,6	6,7	4,9	4,8	4,7
<i>Yhteensä</i>	12,6	9,8	8,4	8,2	8,1

Lähde: Toimeentulotuki, Tilastokeskus.

## 6 Varhaiskasvatuksen henkilöstö

Tässä luvussa kuvataan varhaiskasvatuksen henkilöstön määrää ammattiryhmittäin, henkilöstön koulutusta eli suoritettuja tutkintoja, palvelussuhteiden luonnetta sekä henkilöstön ikärakennetta. Tiedot perustuvat Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen laatimaan erillisselvitykseen, joka koskee kuntasektorilla työskentelevää varhaiskasvatuksen henkilöstöä. Erillisselvityksessä varhaiskasvatuksen henkilöstö on kuvattu ammattiryhmittäin opetus- ja kulttuuriministeriön laatiman ryhmittelyn mukaisesti (liite 2).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksen aineistona on käytetty Tilastokeskuksen Kuntasektorin palkat -tilastoa vuodelta 2012. Aineisto on rajattu ja käsitelty Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksella. Liitteessä 1 kuvataan tarkemmin varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksen aineisto ja sen rajausta sekä aineiston käsittelyssä esiin tulleet aineiston asettamat rajoitukset sekä haasteet henkilöstön ammattiryhmittelyssä.

### 6.1 Kuntasektorilla työskentelevä varhaiskasvatuksen henkilöstö

Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksen aineisto sisältää henkilöstön, joka työskentelee Lasten päivähoitopalvelut -toimialalla (tol\_8891<sup>90</sup>). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos on käsitellyt Tilastokeskuksen Kuntasektorin palkat -tilaston tietoihin perustuvaa aineistoa ja ryhmitellyt varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattiryhmittäin<sup>91</sup> varhaiskasvatuksen asiantuntijatietoon perustuen, huomioiden henkilöstön ammattinimikkeet<sup>92</sup>, Ammattiluokituksen (2010) mukaisen ammattiluokan<sup>93</sup>, toimintayksikkötiedon<sup>94</sup> sekä palkkahinnoittelun<sup>95</sup> (ns. hinnoittelutunnukset) (liitteet 3–6). Varhaiskasvatuksen henkilöstön jakautuminen ammattiryhmiin (ammattinimikkeittäin) on nähtävissä liitteessä 9.

Taulukosta 45 nähdään, että varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksen mukaan kuntien ja kuntayhtymien varhaiskasvatuksessa työskenteli tilastopäivänä 1.10.2012 yhteensä 55 480 henkilöä. Varhaiskasvatuksen johto-, esimies- ja asiantuntijatehtävissä työskenteli 2 750 henkilöä, joka on 5 prosenttia koko varhaiskasvatuksen henkilöstöstä. Tarkemmin jaoteltuna, 1 970 henkilöä (3,6 %) työskenteli varhaiskasvatuksen johdon ja esimiestyön tehtävissä<sup>96</sup>

<sup>90</sup> Toimialaluokitus 2008, Tilastokeskus.

<sup>91</sup> Kts. liite 2.

<sup>92</sup> Kunta-alan ammattinimikkeet ja koodit, Keva.

<sup>93</sup> Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

<sup>94</sup> Kuntasektorin palkkatiedustelu, Tilastokeskus.

<sup>95</sup> Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus (KVTES), Kuntatyönantajat.

<sup>96</sup> Palkkahinnoittelun tunnus 05PKO014, KVTES.

ja pienten päiväkotien tai päivähoidon muun toimintayksikön tai osa-alueen vastaavina viranhaltijoina/työntekijöinä<sup>97</sup> työskenteli 780 henkilöä (1,4 %).

Lastentarhanopettajina työskenteli 13 550 henkilöä, joka oli reilut 24 prosenttia koko varhaiskasvatuksen henkilöstöstä<sup>98</sup>. Erityislastentarhanopettajina työskenteli 1 050 henkilöä (1,9 %) ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajina 21 690 henkilöä, joka on 39 prosenttia koko varhaiskasvatuksen henkilöstöstä. (Taulukko 45.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksen mukaan perhepäivähoitajia oli kaikkiaan 10 830 henkilöä, joka on 19,5 prosenttia koko varhaiskasvatuksen henkilöstöstä. Tarkemmin jaoteltuna, 4 570 henkilöä (8,2 %) työskenteli perhepäivähoitajana muun muassa ryhmäperhepäiväkodeissa tai kolmiperhepäivähoidossa. Omassa kodissaan työskenteleviä perhepäivähoitajia oli yhteensä 6 260 henkilöä<sup>99</sup> (11,3 %), joista 2 380 perhepäivähoitajalla oli vähintään soveltuva ammatillinen tutkinto<sup>100</sup>.

Varhaiskasvatuksen avustajien ammattiryhmässä oli 2 650 henkilöä (4,8 %) ja leikkitoiminnan ja avoimen varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattiryhmässä 770 henkilöä (1,4 %), joskin näiden ryhmien osalta ammattiryhmittäisessä jaottelussa oli epävarmuutta<sup>101</sup>. (Taulukko 45.)

**Taulukko 45.** Varhaiskasvatuksen henkilöstö ammattiryhmittäin tilastopäivänä 1.10.2012\*

Varhaiskasvatuksen henkilöstö ammattiryhmittäin	ryhmä nro	henkilöä	%
<b>Varhaiskasvatuksen johtajat, esimiehet ja asiantuntijat</b>		<b>(2 750)</b>	<b>5,0)</b>
Päivähoidon johto- ja esimiestehtävissä työskentelevät KVTES 05PKO014	1a	1970	3,6
Pienten päiväkotien tai päivähoidon muun toimintayksikön tai osa- alueen vastaavat viranhaltijat/työntekijät KVTES 05PKO011	1b	780	1,4
<b>Lastentarhanopettajat</b>	<b>2</b>	<b>13 550</b>	<b>24,4</b>
<b>Erityislastentarhanopettajat</b>	<b>3</b>	<b>1 050</b>	<b>1,9</b>
<b>Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat</b>	<b>4</b>	<b>21 690</b>	<b>39,1</b>
<b>Varhaiskasvatuksen avustajat</b>	<b>5</b>	<b>2 650</b>	<b>4,8</b>
<b>Perhepäivähoitajat</b>		<b>(10 830)</b>	<b>19,5)</b>
Perhepäivähoitajat mm. ryhmäperhepäiväkodeissa	6a	4 570	8,2
Omassa kodissaan työskentelevät perhepäivähoitajat	6b	6 260	11,3
(KVTES 12PPH001		2 380)	
(KVTES 12PPH002		3 880)	
<b>Leikkitoiminnan ja avoimen varhaiskasvatuksen henkilöstö, joka ei sisälly ryhmiin 1–6 sis. koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta (tol_8891)</b>	<b>7</b>	<b>770</b>	<b>1,4</b>
<b>Muut mm. päiväkotien ja laitospulaisia</b>	<b>8</b>	<b>2 190</b>	<b>3,9</b>
<b>Yhteensä</b>		<b>55 480</b>	<b>100</b>

\*Luvut on pyöristetty lähimpään kymmeneen. Prosenttiluvut on laskettu tarkoista lukumäärätiedoista.

Lähde: Kuntasektorin palkat, Tilastokeskus; Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys, THL.

97 Palkkahinnoittelun tunnus 05PKO011, KVTES.

98 Huomioitavaa on, että pieni osa mm. lastentarhanopettajan ja erityislastentarhanopettajan nimikkeellä työskentelevistä asettuu varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksessä hinnoittelutunnuksen (KVTES) mukaisesti ryhmiin 1a ja 1b, eli varhaiskasvatuksen johto-esimies- ja asiantuntijatehtäviin (liite 9).

99 Palkkahinnoittelun tunnuksat 12PPH001 ja 12PPH002, KVTES.

100 Palkkahinnoittelun tunnus 12PPH001, KVTES.

101 Kts. liite 1.

### 6.1.1 Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus

Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksessä tarkasteltiin myös varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutusta eli henkilöstön suorittamia tutkintoja. Liitteistä 7 ja 8 nähdään, että koko varhaiskasvatuksen henkilöstöstä 37 prosentilla oli terveys- ja sosiaalialan toisen asteen ammatillinen tutkinto ja 16 prosentilla oli jokin muu toisen asteen ammatillinen tutkinto. Sosiaali- ja terveysalan opistotasoinen tutkinto oli 3 prosentilla ja sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto oli 7 prosentilla henkilöstöstä. Lastentarhanopettajan tutkinto (suoritettu ennen vuotta 1985<sup>102</sup> tai vuodesta 1986 eteenpäin<sup>103</sup>) oli 12 prosentilla, kasvatustieteen kandidaatin tutkinto 4,5 prosentilla ja kasvatustieteen maisterin tutkinto 1,5 prosentilla varhaiskasvatuksen henkilöstöstä. Reilulla 8 prosentilla varhaiskasvatuksen henkilöstöstä oli jokin muu tutkinto ja noin 10 prosenttia sijoittui koulutuksen osalta luokkaan tuntematon<sup>104</sup>. (Liitteet 7 ja 8.)

#### Varhaiskasvatuksen johtajien, esimiesten ja asiantuntijoiden koulutus

Erillisselvityksen ryhmässä 1a, päivähoidon johto- ja esimiestehtävissä työskentelevistä<sup>105</sup> 11 prosentilla oli terveys- ja sosiaalialan opistotason tutkinto, 10 prosentilla oli sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto ja reilulla prosentilla oli sosiaali- ja terveysalan ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Ennen vuotta 1985 suoritettu lastentarhanopettajan tutkinto oli 36 prosentilla ja vuoden 1986 jälkeen suoritettu lastentarhanopettajan tutkinto oli 20 prosentilla johto- ja esimiestehtävissä työskentelevistä. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto oli 7 prosentilla ja 8 prosentilla oli kasvatustieteen maisterin tutkinto (em. tutkinnot sekä muut päivähoidon johto- ja esimiestehtävissä työskennelleiden tutkinnot liitteissä 7 ja 8).

Pienten päiväkotien tai päivähoidon muun toimintayksikön tai osa-alueen vastaavista viranhaltijoista/työntekijöistä<sup>106</sup> (ryhmä 1b) 7 prosentilla oli terveys- ja sosiaalialan opistotason tutkinto ja 12 prosentilla sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto. Ennen vuotta 1985 suoritettu lastentarhanopettajan tutkinto oli 29 prosentilla ja vuoden 1986 jälkeen suoritettu lastentarhanopettajan tutkinto oli 23 prosentilla. Pienten päiväkotien ym. vastaavista viranhaltijoista/työntekijöistä 9,5 prosentilla oli kasvatustieteen kandidaatin tutkinto ja 5 prosentilla oli kasvatustieteen maisterin tutkinto (em. tutkinnot sekä muut pienten päiväkotien ym. vastaavien tutkinnot liitteissä 7 ja 8).

Esimerkkeinä voidaan mainita, että varhaiskasvatuksen johto-, esimies- ja asiantuntijatehtävissä toimivista (ryhmät 1 a ja 1b yhteen laskettuina) 230 henkilöllä oli sosiaalikasvattajan tutkinto<sup>107</sup>, 250 henkilöllä oli sosionomi (amk) -tutkinto<sup>108</sup> ja 20 henkilöllä sosionomi (ylempi amk) -tutkinto<sup>109</sup>. Kasvatustieteen kandidaatin (lastentarhanopettaja) tutkinto<sup>110</sup> oli 170 henkilöllä,

102 511501 Lastentarhanopettaja (-1985). Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

103 613101 Lastentarhanopettaja (1986-). Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

104 Luokka tuntematon tarkoittaa, että henkilöllä ei ole Suomessa suoritettua perusasteen jälkeistä koulutusta. Myös ennen vuotta 1970 suoritettut tutkinnot ohjautuvat luokkaan tuntematon (eivät näy tutkintorekisterissä).

105 Palkkahinnoittelun tunnus 05PKO014, KVTES.

106 Palkkahinnoittelun tunnus 05PKO011, KVTES.

107 571254 Sosiaalikasvattaja. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

108 671201 Sosionomi (amk). Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

109 771301 Sosionomi (ylempi amk). Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

110 612101 Kasvatustieteen kandidaatti (alempi), lastentarhanopettaja. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

110 henkilöllä oli kasvatustieteen maisterin (kasvatustiede) tutkinto<sup>111</sup> ja 70 henkilöllä oli kasvatustieteen maisterin (varhaiskasvatus) tutkinto<sup>112, 113</sup>

### **Lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien koulutus**

Lastentarhanopettajista 8 prosentilla oli terveystieteiden ja sosiaalialan opistotason tutkinto ja 24 prosentilla sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto. Ennen vuotta 1985 suoritettu lastentarhanopettajan tutkinto oli 17 prosentilla ja vuoden 1986 jälkeen suoritettu lastentarhanopettajan tutkinto 20 prosentilla lastentarhanopettajista. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto oli 16 prosentilla ja 4 prosentilla oli kasvatustieteen maisterin tutkinto (em. tutkinnot sekä muut lastentarhanopettajina työskennelleiden tutkinnot liitteissä 7 ja 8).

Esimerkkeinä voidaan mainita, että lastentarhanopettajista 920 henkilöllä oli sosiaalikasvattajan tutkinto, 3 130 henkilöllä sosionomi (amk) -tutkinto ja 30 henkilöllä sosionomi (ylempi amk) -tutkinto. Kasvatustieteen kandidaatin (lastentarhanopettaja) tutkinto oli 1 970 henkilöllä, 60 henkilöllä oli kasvatustieteen kandidaatin (kasvatustiede) tutkinto<sup>114</sup> ja 50 henkilöllä oli kasvatustieteen kandidaatin (varhaiskasvatus) tutkinto<sup>115</sup>. Kasvatustieteen maisterin (kasvatustiede) tutkinto oli 190 henkilöllä ja kasvatustieteen maisterin (varhaiskasvatus) tutkinto 210 henkilöllä.<sup>116</sup>

Erityislastentarhanopettajista yhteensä 69 prosentilla oli joko erityislastentarhanopettajan tutkinto<sup>117</sup> tai erityisopettajan tutkinto<sup>118</sup>. Ennen vuotta 1985 suoritettu lastentarhanopettajan tutkinto oli 3 prosentilla ja vuoden 1986 jälkeen suoritettu lastentarhanopettajan tutkinto oli 5 prosentilla erityislastentarhanopettajista.

Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto oli 8 prosentilla ja kasvatustieteen maisterin tutkinto 8 prosentilla erityislastentarhanopettajina työskennelleistä (em. tutkinnot sekä muut erityislastentarhanopettajina työskennelleiden tutkinnot liitteissä 7 ja 8).

Esimerkkeinä voidaan mainita, että erityislastentarhanopettajista 400 henkilöllä oli erityislastentarhanopettajan tutkinto ja 320 henkilöllä erityisopettajan tutkinto. Kasvatustieteen kandidaatin (lastentarhanopettaja) tutkinto oli 70 henkilöllä, kasvatustieteen maisterin (kasvatustiede) tutkinto 30 henkilöllä ja 20 henkilöllä oli kasvatustieteen maisterin (erityisopettaja) tutkinto<sup>119, 120</sup>

111 712201 Kasvatustieteen maisteri, kasvatustiede. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

112 712204 Kasvatustieteen maisteri, varhaiskasvatus. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

113 Lähde: Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys, THL. Lukumäärät on pyöristetty lähimpään kymmeneen.

114 612201 Kasvatustieteen kandidaatti (alempi), kasvatustiede. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

115 612204 Kasvatustieteen kandidaatti (alempi), varhaiskasvatus. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

116 Lähde: Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys, Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. Lukumäärät on pyöristetty lähimpään kymmeneen.

117 613401 Erityislastentarhanopettaja. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

118 613402 Erityisopettaja. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

119 712102 Kasvatustieteen maisteri, erityisopettaja. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

120 Lähde: Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys, THL. Lukumäärät on pyöristetty lähimpään kymmeneen.



## Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien koulutus

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajista 70 prosentilla oli terveyst- ja sosiaalialan toisen asteen ammatillinen tutkinto ja 13 prosentilla jokin muu toisen asteen ammatillinen tutkinto. Vajaalla 8 prosentilla suoritettu tutkinto oli tuntematon (em. tutkinnot sekä muut varhaiskasvatuksen lastenhoitajien tutkinnot liitteissä 7 ja 8).

Esimerkkeinä voidaan mainita, että varhaiskasvatuksen lastenhoitajista 8 000 henkilöllä oli lähihoitajan tutkinto<sup>121</sup>, 3 180 henkilöllä lastenhoitajan tutkinto<sup>122</sup> ja 2 860 henkilöllä päivähoitajan tutkinto<sup>123</sup>. Lapsi- ja perhetyön perustutkinto<sup>124</sup> oli 650 henkilöllä ja laitoshuoltajan tutkinto<sup>125</sup> 310 henkilöllä lastenhoitajista. Yhteensä 530 henkilöllä oli suoritettuna ylioppilastutkinto<sup>126, 127</sup>.

## Perhepäivähoitajien koulutus

Perhepäivähoitajista (ryhmä 6a), jotka työskentelevät mm. ryhmäperhepäiväkodeissa, 34 prosentilla oli terveyst- ja sosiaalialan toisen asteen ammatillinen tutkinto, 32 prosentilla jokin muu toisen asteen ammatillinen tutkinto ja 24 prosentilla suoritettu tutkinto oli tuntematon. Omassa kodissaan työskentelevistä perhepäivähoitajista (ryhmä 6b) 31 prosentilla oli terveyst- ja sosiaalialan toisen asteen ammatillinen tutkinto, 33 prosentilla jokin muu toisen asteen ammatillinen tutkinto ja 25 prosentilla suoritettu tutkinto oli tuntematon (em. tutkinnot sekä muut perhepäivähoitajien tutkinnot liitteissä 7 ja 8).

Esimerkkeinä voidaan mainita, että perhepäivähoitajista (ryhmä 6a) 530 henkilöllä oli lähihoitajan tutkinto ja 540 henkilöllä oli perhepäivähoitajan ammattitutkinto<sup>128</sup>. Kodinhoitajan tutkinto<sup>129</sup> oli 90 henkilöllä, 80 henkilöllä oli päivähoitajan tutkinto, 70 henkilöllä lastenhoitajan tutkinto ja 90 henkilöllä oli lapsi- ja perhetyön perustutkinto.

Omassa kodissaan työskentelevistä perhepäivähoitajista (ryhmä 6b) 1 010 henkilöllä oli perhepäivähoitajan ammattitutkinto, 380 henkilöllä oli lähihoitajan tutkinto, 110 kodinhoitajan, 90 päivähoitajan ja 50 henkilöllä oli lastenhoitajan tutkinto.

Muita perhepäivähoitajien tutkintoja olivat muun muassa merkonomin, keittäjän, laitoshuoltajan ja maatalan emännän (emäntäkoulu) -tutkinnot ym. palvelualojen sekä kaupan ja hallinnonalan koulutukset.<sup>130</sup>

---

121 371101 Lähihoitaja, sosiaali- ja terveystalan perustutkinto.

Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

122 371168 Lastenhoitaja. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

123 371169 Päivähoitaja. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

124 381204 Lapsi- ja perhetyön perustutkinto. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

125 381159 Laitoshuoltaja, siivooja. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

126 301101 Ylioppilastutkinto. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

127 Lähde: Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys, THL. Lukumäärät on pyöristetty lähimpään kymmeneen.

128 374114 Perhepäivähoitajan ammattitutkinto. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

129 371170 Kodinhoitaja. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

130 Lähde: Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys, THL. Lukumäärät on pyöristetty lähimpään kymmeneen.

## **Varhaiskasvatuksen avustajien sekä leikkitoiminnan ja avoimen varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus**

Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksen mukaan varhaiskasvatuksen avustajina toimi kaikkiaan 2 650 henkilöä<sup>131</sup>. Varhaiskasvatuksen avustajien henkilöstöstä 38 prosentilla oli terveys- ja sosiaalialan toisen asteen ammatillinen tutkinto, 27 prosentilla oli jokin muu toisen asteen ammatillinen tutkinto ja 20 prosentilla tutkinto oli luokassa tuntematon (em. tutkinnot sekä muut varhaiskasvatuksen avustajina työskennelleiden tutkinnot liitteissä 7 ja 8).

Leikkitoiminnan ja avoimen varhaiskasvatuksen henkilöstöä (joka ei sisälly luokkiin 1–6) sekä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan henkilöstöä oli varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksen mukaan yhteensä 770 henkilöä<sup>132</sup>. Leikkitoiminnan ja avoimen varhaiskasvatuksen henkilöstöstä 33 prosentilla oli terveys- ja sosiaalialan toisen asteen ammatillinen tutkinto ja 19 prosentilla jokin muu toisen asteen ammatillinen tutkinto. Terveys- ja sosiaalialan opistotason tutkinto oli 5 prosentilla ja sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto 10 prosentilla (em. tutkinnot sekä muut leikkitoiminnan ja avoimen varhaiskasvatuksen henkilöstön tutkinnot liitteissä 7 ja 8).

Esimerkkeinä voidaan mainita, että varhaiskasvatuksen avustajien tutkintoja olivat muun muassa lähihoitajan tutkinto sekä koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto<sup>133</sup>. Leikkitoiminnan ja avoimen varhaiskasvatuksen henkilöstön sekä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan henkilöstön tutkintoja olivat muun muassa sosionomi (amk) -tutkinto, nuoriso- ja vapaa-ajan ohjauksen perustutkinto<sup>134</sup> sekä lähihoitajan tutkinto.<sup>135</sup>

### **6.1.2 Varhaiskasvatuksen henkilöstön palvelussuhteiden luonne**

Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksen mukaan koko varhaiskasvatuksen henkilöstöstä 78 prosenttia oli vakituudessa palvelussuhteessa ja 21 prosentilla palvelussuhde oli määräaikainen. Päivähoidon johto- ja esimiestehtävissä työskentelevistä (ryhmä 1a) 92 prosenttia ja pienten päiväkotien tai päivähoidon muun toimintayksikön tai osa-alueen vastaavista viranhaltijoista/työntekijöistä (ryhmä 1b) 90 prosenttia oli vakituudessa palvelussuhteessa. Edelleen, vakituudessa palvelussuhteessa oli lastentarhanopettajista 81 prosenttia ja erityislastentarhanopettajista 86 prosenttia. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajista 77 prosentilla, ryhmän 6a perhepäivähoitajista 72 prosentilla ja omassa kodissaan työskentelevistä perhepäivähoitajista (ryhmä 6b) 88 prosentilla palvelussuhde oli vakituinen.

Palkkatuella työllistettyjä henkilöitä työskenteli varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksen aineistossa tilastopäivänä 1.10.2012 yhteensä 530 henkilöä, josta kolmasosa varhaiskasvatuksen avustajien ammattiryhmässä (ryhmä 5). (Taulukko 46.)

<sup>131</sup> Ammattiryhmään kuuluvan henkilöstön määrittelyssä oli kuitenkin epävarmuutta kts. liite 1.

<sup>132</sup> Ammattiryhmään kuuluvan henkilöstön määrittelyssä oli kuitenkin epävarmuutta, kts. liite 1.

<sup>133</sup> 374112 Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

<sup>134</sup> 381201 Nuoriso- ja vapaa-ajan ohjauksen perustutkinto. Lähde: Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

<sup>135</sup> Lähde: Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys, THL. Lukumäärät on pyöristetty lähimpään kymmeneen.

**Taulukko 46.** Varhaiskasvatuksen henkilöstön vakituiset ja määräaikaiset palvelussuhteet tilastopäivänä 1.10.2012\*\*

		lkm				%			
		vakit	määrä- aik	työll	yht.	vakit	määrä- aik	työll	yht.
Varhaiskasvatuksen johtajat, esimiehet ja asiantuntijat									
Päivähoidon johto- ja esimies- tehtävissä työskentelevät KVTES 05PKO014	1a	1 800	170		1 970	91,5	8,5		100
Pienten päiväkotien tai päivähoidon muun toimintayksikön tai osa-alueen vastaavat viranhaltijat/työntekijät KVTES 05PKO011	1b	710	80		780	90,3	9,7		100
Lastentarhanopettajat	2	10 960	2 600	..	13 550	80,8	19,2	0,0	100
Erityislastentarhanopettajat	3	900	150		1 050	86,0	14,0		100
Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat	4	16 710	4 850	130	21 690	77,0	22,4	0,6	100
Varhaiskasvatuksen avustajat	5	1 440	1 030	180	2 650	54,5	38,7	6,8	100
Perhepäivähoitajat									
Perhepäivähoitajat mm. ryhmäperhepäiväkodeissa	6a	3 270	1 260	40	4 570	71,5	27,5	1,0	100
Omassa kodissaan työskentelevät perhepäivähoitajat KVTES 12PPH001 ja 12PPH002	6b	5 480	790	..	6 260	87,5	12,5	0,0	100
Leikkitoiminnan ja avoimen varhaiskasvatuksen henkilöstö, joka ei sisälly luokkiin 1–6 sis. ap- ja ip-toiminta (tol_8891)	7	520	240	10	770	68,1	31,3	0,7	100
Muut mm. päiväkoti- ja laitosapulaisia	8	1 550	470	160	2 190	70,9	21,6	7,5	100
Yhteensä		43 340	11 620	530	55 480	78,1	20,9	0,9	55 480

\*Luvut on pyöristetty lähimpään kymmeneen. Prosenttiluvut on laskettu tarkoista lukumäärätiedoista.

\*\*Taulukossa merkintä .. tarkoittaa, että henkilöitä on alle kymmenen.

Lähde: Kuntasektorin palkat, Tilastokeskus; Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys, THL.

Varhaiskasvatuksen henkilöstöstä 83 prosenttia työskenteli kokoaikaisessa palvelussuhteessa ja 8 prosenttia työskenteli osa-aikaisesti. Eniten osa-aikaista henkilöstöä oli varhaiskasvatuksen erillisselvityksen mukaan varhaiskasvatuksen avustajien, leikkitoiminnan ja avoimen varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattiryhmissä sekä erillisselvityksen ryhmässä 8, muut. Virkavapailla<sup>136</sup> olevia oli eniten lastentarhanopettajien ammattiryhmässä (11,8 %). (Taulukko 47.)

<sup>136</sup> Virkavapailla olevien ryhmään lukeutuvat kaikki ne henkilöt, joille ei ole maksettu palkkaa tilastopäivänä 1.10.2012 (mm. virkavapaalla, perhevapailla, sairauslomalla, lomautettuna olevat jne.).

**Taulukko 47.** Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokoaikaiset ja osa-aikaiset palvelussuhteet sekä virkavapaat tilastopäivänä 1.10.2012\*

		lkm				%			
		koko	osa	vvap	yht	koko	osa	vvap	yht
Varhaiskasvatuksen johtajat, esimiehet ja asiantuntijat									
Päivähoidon johto- ja esimiestehtävissä työskentelevät KVTES 05PKO014	1a	1 770	70	140	1 970	89,5	3,6	6,8	100
Pienten päiväkotien tai päivähoidon muun toimintayksikön tai osa-alueen vastaavat viranhaltijat/työntekijät KVTES 05PKO011	1b	680	30	70	780	87,4	3,7	8,9	100
Lastentarhanopettajat	2	11 220	740	1 600	13 550	82,8	5,5	11,8	100
Erityislastentarhanopettajat	3	890	60	100	1 050	85,0	5,9	9,1	100
Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat	4	18 350	1 400	1 940	21 690	84,6	6,4	9,0	100
Varhaiskasvatuksen avustajat	5	1 820	620	210	2 650	68,6	23,5	8,0	100
Perhepäivähoitajat									
Perhepäivähoitajat mm. ryhmäperhepäiväkodeissa	6a	3 630	570	370	4 570	79,4	12,4	8,2	100
Omassa kodissaan työskentelevät perhepäivähoitajat KVTES 12PPH001 ja 12PPH002	6b	5 620	90	550	6 260	89,8	1,4	8,8	100
Leikkitoiminnan ja avoimen varhaiskasvatuksen henkilöstö, joka ei sisälly luokkiin 1–6 sis. ap- ja ip-toiminta (tol_8891)	7	410	270	90	770	53,9	34,9	11,2	100
Muut mm. päiväkoti- ja laitosapulaisia	8	1 530	500	160	2 190	69,8	22,8	7,4	100
Yhteensä		45 920	4 340	5 220	55 480	82,8	7,8	9,4	100

\*Luvut on pyöristetty lähimpään kymmeneen. Prosenttiluvut on laskettu tarkoista lukumäärätiedoista.

Lähde: Kuntasektorin palkat, Tilastokeskus; Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys, THL.

#### 6.1.4 Varhaiskasvatuksen henkilöstön ikärakenne ja sukupuolijakauma

Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksessä tarkasteltiin myös henkilöstön ikärakennetta, sukupuolijakaumaa ja ennakoitua eläköitymistä. Koko varhaiskasvatuksen henkilöstön keski-ikä oli 47,5 vuotta. Korkein keski-ikä (52,7 vuotta) oli päivähoidon johtaja ja esimiestehtävissä työskentelevillä (ryhmä 1a) ja matalin (41,8 vuotta) lastentarhanopettajilla. Vuoteen 2020 mennessä 65 vuotta täyttää noin 34 prosenttia perhepäivähoitajista.

Naisten osuus varhaiskasvatuksen henkilöstöstä vaihtelee ammattiryhmittäin 93,7–99,9 prosentin välillä. Eniten miehiä työskentelee päivähoidon johto- ja esimiestehtävissä (6,3 %). (Taulukko 48.)

**Taulukko 48.** Varhaiskasvatuksen henkilöstön ikärakenne ja sukupuolijakauma tilastopäivänä 1.10.2012\*

				65 vuotta vuonna			%-osuus
		lkm	ka-ikä	2020	2025	2030	naiset
Varhaiskasvatuksen johtajat, esimiehet ja asiantuntijat							
Päivähoidon johto- ja esimiestehtävissä työskentelevät KVTES 05PKO014	1a	1 970	52,7	24,0	49,8	71,0	93,7
Pienten päiväkotien tai päivähoidon muun toimintayksikön tai osa-alueen vastaavat viranhaltijat/työntekijät KVTES 05PKO011	1b	780	47,9	17,8	38,8	58,1	95,5
Lastentarhanopettajat	2	13 550	41,8	8,6	21,0	35,3	97,4
Erytislasterhanopettajat	3	1 050	47,0	12,5	34,1	55,9	98,4
Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat	4	21 690	43,4	12,5	26,7	41,0	98,1
Varhaiskasvatuksen avustajat	5	2 650	48,0	18,3	31,2	43,6	96,0
Perhepäivähoitajat							
Perhepäivähoitajat mm. ryhmäperhepäiväkodeissa	6a	4 570	48,8	34,6	52,7	64,7	99,6
Omassa kodissaan työskentelevät perhepäivähoitajat KVTES 12PPH001 ja 12PPH002	6b	6 260	49,3	34,0	52,2	63,8	99,9
Leikkitoiminnan ja avoimen varhaiskasvatuksen henkilöstö, joka ei sisälly luokkiin 1–6 sis. ap- ja ip-toiminta (tol_8891)	7	770	48,8	17,2	40,0	52,2	92,1
Muut mm. päiväkoti- ja laitosapulaisia	8	2 190	48,7	30,5	51,0	63,5	98,7
Yhteensä		55 480	47,5	27,9	44,7	57,8	97,9

\*Luvut on pyöristetty lähimpään kymmeneen. Prosenttiluvut on laskettu tarkoista lukumäärätiedoista.

Lähde: Kuntasektorin palkat, Tilastokeskus; Varhaiskasvatuksen henkilöstön erilliselvitys, THL.

## 6.2 Julkisen ja yksityisen sektorin varhaiskasvatuksen henkilöstö

Vuonna 2011 Lasten päivähoitopalvelut -toimialalla (tol\_8891)<sup>137</sup> työskenteli yhteensä noin 62 700 henkilöä, josta noin 89 prosenttia työskenteli julkisen sektorin päivähoiton palveluissa. Yritysten palveluksessa työskenteli vuonna 2011 noin 4 000 henkilöä (6,5 %) ja noin 3 000 henkilöä (4,7 %) työskenteli järjestöjen palveluksessa. Viimeisen tilastoidun vuoden aikana (2010–2011) henkilöstön määrä kasvoi yhteensä noin 2 prosenttia (1 200 henkilöllä). Julkisella sektorilla kasvu oli 2 prosenttia (1050 henkilöä) ja yksityisellä sektorilla yhteensä 3,5 prosenttia (250 henkilöä).

Pitkän aikavälin tarkastelussa, vuodesta 2000 vuoteen 2011, lasten päivähoiton henkilöstö on kasvanut yhteensä lähes 6 prosenttia (3 350 henkilöä). Kasvu oli prosentteissa suurempi yksityisellä sektorilla (18 prosenttia, 1 100 henkilöä) kuin julkisella (4 prosenttia, 2 300 henkilöä).<sup>138</sup>

<sup>137</sup> Toimialaluokitus 2008, Tilastokeskus.

<sup>138</sup> Lähde: Työssäkäyntitilasto, Tilastokeskus; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

# Lähteet

## Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos (THL)

- Ailasmaa, R. & Laaksonen R. 2014. Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys. Julkaisematon aineisto. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Lammi-Taskula, J., Karvonen, S. & Ahlström, S. 2009 (toim.). Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos. Helsinki: Yliopiston kirjapaino. Saatavilla osoitteessa [www.thl.fi/thl-client/pdfs/0e6f5676-9ccf-4490-8496-45c7b3acce5f](http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/0e6f5676-9ccf-4490-8496-45c7b3acce5f) [viitattu 22.5.2013].
- Siljander, E, Väisänen, A., Linnosmaa, I. & Sallila, S. 2012. Päivähoidon maksu-uudistus – Tutkimus uudistuksen vaikutuksista maksuihin, kysyntään, käyttöön, kuntatalouteen ja henkilöstöresursseihin. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen raportteja 7/2012. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy. Saatavilla osoitteessa [www.thl.fi/thl-client/pdfs/1d48b549-0d6a-4053-bddd-c4b6d070096c](http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/1d48b549-0d6a-4053-bddd-c4b6d070096c) [viitattu 22.5.2013].
- SOTKANet, Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen Tilasto- ja indikaattoripankki. Saatavilla osoitteessa [www.sotkanet.fi](http://www.sotkanet.fi) [viitattu 4.6.2013].
- Säkkinen, S. 2011. Lasten päivähoito 2010 -Kuntakyselyn osaraportti. Tilastoraportti 37/2011 Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla osoitteesta [www.thl.fi/tilastot/kuntakysely/lastenpaivahoito](http://www.thl.fi/tilastot/kuntakysely/lastenpaivahoito) [viitattu 16.5.2013].
- Väyrynen, R. 2011. Yksityiset sosiaalipalvelut 2010. Tilastoraportti 25/2011. Tilastoraportti 25/2011, Suomen virallinen tilasto, Yksityiset sosiaalipalvelut, THL. Helsinki: Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos. Saatavilla osoitteesta [www.thl.fi/tilastot/yksityiset\\_palvelut](http://www.thl.fi/tilastot/yksityiset_palvelut) [viitattu 23.5.2013].

## Tilastokeskus

- Suomen virallinen tilasto (SVT): Aluetietokanta - Altika. Saatavilla osoitteessa [www.stat.fi/altika](http://www.stat.fi/altika) [viitattu 27.5.2013].
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Ammattiluokitus 2010 [verkkajulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa [www.stat.fi/meta/luokitukset/ammatti](http://www.stat.fi/meta/luokitukset/ammatti) [viitattu 4.6.2013].
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Esi- ja peruskouluopetus [verkkajulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa [www.stat.fi/til/pop/index.html](http://www.stat.fi/til/pop/index.html) [viitattu 6.6.2013].
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutusluokitus 2011 [verkkajulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa [www.stat.fi/meta/luokitukset/koulutus](http://www.stat.fi/meta/luokitukset/koulutus) [viitattu 4.6.2013].
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Kuntasektorin palkat [verkkajulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa: [www.stat.fi/til/ksp/index.html](http://www.stat.fi/til/ksp/index.html) [viitattu: 3.6.2013].

Suomen virallinen tilasto (SVT): Kuntien ja kuntayhtymien talous ja toiminta [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa [www.stat.fi/til/ktt/](http://www.stat.fi/til/ktt/) [viitattu 6.6.2013].

Suomen virallinen tilasto (SVT): Perheet [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa [www.stat.fi/til/perh/](http://www.stat.fi/til/perh/) [viitattu: 29.5.2013].

Suomen virallinen tilasto (SVT): Syntyneet [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa [www.stat.fi/til/synt/](http://www.stat.fi/til/synt/) [viitattu: 29.5.2013].

Suomen virallinen tilasto (SVT): Toimeentulotuki [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa [www.stat.fi/toimtt/](http://www.stat.fi/toimtt/) [viitattu 29.5.2012].

Suomen virallinen tilasto (SVT): Tulonjakotilasto [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa: [www.stat.fi/til/tjt/](http://www.stat.fi/til/tjt/) [viitattu: 17.1.2014].

Suomen virallinen tilasto (SVT): Toimialaluokitus 2008 [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa <http://www.stat.fi/meta/luokitukset/toimiala/> [viitattu 22.10.2013].

Suomen virallinen tilasto (SVT): Työssäkäynti. Pääasiallinen toiminta ja ammattiasema 2011 [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa <http://tilastokeskus.fi/til/tyokay/> [viitattu 29.5.2013].

Suomen virallinen tilasto (SVT): Työvoimatutkimus 2010 [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa [www.stat.fi/til/tyti/2010](http://www.stat.fi/til/tyti/2010) [viitattu: 29.5.2013].

Suomen virallinen tilasto (SVT): Työvoimatutkimus 2011 [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa [www.stat.fi/til/tyti/2011](http://www.stat.fi/til/tyti/2011) [viitattu: 29.5.2013].

Suomen virallinen tilasto (SVT): Työvoimatutkimus 2013 [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa [www.stat.fi/til/tyti/2013](http://www.stat.fi/til/tyti/2013) [viitattu: 29.5.2013].

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestöennuste [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa [www.stat.fi/til/vaenn/](http://www.stat.fi/til/vaenn/) [viitattu: 29.5.2013].

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla osoitteessa [www.stat.fi/tup/vaestorakenne/index.html](http://www.stat.fi/tup/vaestorakenne/index.html) [viitattu: 29.5.2013].

## **Kansaneläkelaitos (Kela)**

Kansaneläkelaitos (Kela) [www.kela.fi](http://www.kela.fi) [viitattu 6.9.2013].

Kelan tilastollinen tietolanta, Kelasto. Saatavilla osoitteessa [www.kela.fi/kelasto](http://www.kela.fi/kelasto) [viitattu 24.5.2013].

Kelan tilastollinen vuosikirja 2010. Suomen virallinen tilasto (sähköinen). Saatavilla osoitteessa [www.kela.fi/it/kelasto](http://www.kela.fi/it/kelasto) [viitattu 4.6.2013].

Kelan Lapsiperhe-etuustilasto 2010. Suomen virallinen tilasto (sähköinen). Saatavilla osoitteessa [www.kela.fi/vuositilastot\\_kelan-lapsiperhe-etuustilasto](http://www.kela.fi/vuositilastot_kelan-lapsiperhe-etuustilasto) [viitattu 4.6.2013].

Kelan Lapsiperhe-etuustilasto 2011. Suomen virallinen tilasto (sähköinen). Saatavilla osoitteessa [www.kela.fi/vuositilastot\\_kelan-lapsiperhe-etuustilasto](http://www.kela.fi/vuositilastot_kelan-lapsiperhe-etuustilasto) [viitattu 4.6.2013].

Kelan Lapsiperhe-etuustilasto 2012. Suomen virallinen tilasto (sähköinen). Saatavilla osoitteessa [www.kela.fi/vuositilastot\\_kelan-lapsiperhe-etuustilasto](http://www.kela.fi/vuositilastot_kelan-lapsiperhe-etuustilasto) [viitattu 4.6.2013].

## **Suomen Kuntaliitto, Kuntatyönantajat (KT)**

Kuntaliitto [www.kunnat.net](http://www.kunnat.net) Asiantuntijapalvelut>Opetus ja kulttuuri>Varhaiskasvatus [viitattu 17.5.2013].

Kuntaliitto 2012. Selvitys lasten kotihoidon tuen sekä yksityisen hoidon tuen kuntalisistä sekä palvelusetelistä 19.6.2012. Saatavilla osoitteessa [http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/opetu/vasu/vaka-tukimuodot/kuntalisat-vauvaraha/kuntalisat-palveluseteli/Documents/Kotihoidon\\_](http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/opetu/vasu/vaka-tukimuodot/kuntalisat-vauvaraha/kuntalisat-palveluseteli/Documents/Kotihoidon_)

ja\_yksityisen\_hoidon\_tuen\_kunnalliset\_lisat\_ja\_palveluseteli2012.pdf [viitattu 4.6.2013].

Kuntaliitto 2012. Päivähoidon hallinnonalaa koskeva kysely 2012. Saatavilla osoitteesta [www.kunnat.net](http://www.kunnat.net)  
Asiantuntijapalvelut>Opetus ja kulttuuri>Varhaiskasvatus>Päivähoidon hallinto [viitattu 4.6.2013].

Kuntayönantajat (KT) Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus 2012–2013. Saatavilla osoitteessa  
<http://flash.kuntatyönantajat.fi/kvtes-2012-2013/html/> [viitattu 12.12.2013].

Mehtonen, M. & Heinonen, A. toim. 2012. Talous- ja toimintatilaston luokitukset 2012.  
Kuntaliiton verkkojulkaisu. Helsinki: Kuntaliitto. Saatavilla osoitteessa  
[http://shop.kunnat.net/product\\_details.php?p=2689](http://shop.kunnat.net/product_details.php?p=2689) [viitattu 4.9.2012].

## Sosiaali- ja terveysministeriö (STM)

Sosiaali- ja terveysministeriö (STM) 2013. Kotihoidon tuen ja lasten hoitojärjestelmän joustavuuden edistämistä selvittävän työryhmän muistio. Raportteja ja muistioita 2013:4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavilla osoitteessa [www.stm.fi/julkaisut/nayta/-/\\_julkaisu/1849827](http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/-/_julkaisu/1849827)  
[viitattu 17.5.2013].

Alila, K. & Portell, T. 2008. Leikkitoiminnasta avoimeen varhaiskasvatukseen.  
Avointen varhaiskasvatuspalvelujen nykytila ja kehittämistarpeet 2007. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:14. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavilla osoitteessa  
[http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=39503&name=DLFE-7740.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39503&name=DLFE-7740.pdf)  
[viitattu 3.9.2013]

## Lait ja asetukset

Suomen perustuslaki (731/1999) [viitattu 4.6.2013].

Laki lasten päivähoidosta (36/1973) [viitattu 20.5.2013]

Laki sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista (734/1992) [viitattu 4.6.2013].

Laki lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta (1128/1996) [viitattu 23.5.2013].

Perusopetuslaki (628/1998)

Laki sosiaali- ja terveydenhuollon palvelusetelistä (569/2009)

Laki yksityisistä sosiaalipalveluista (922/2011) [viitattu 7.6.2013].

Asetus lasten päivähoidosta (239/1973) [viitattu 20.5.2013].

Asetus sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista (912/1992) [viitattu 4.6.2013].

Sosiaali- ja terveysministeriön ilmoitus eräistä indeksillä tarkistetuista sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista ja kotipalvelun ja kotisairaanhoidon palvelusetelistä (1148/2011)  
[viitattu 20.5.2013].

Opetus- ja kulttuuriministeriön ilmoitus eräistä indeksillä tarkistetuista lasten päivähoidon asiakasmaksuista (1051/2012)

Opetus- ja kulttuuriministeriön ilmoitus eräistä indeksillä tarkistetuista lasten päivähoidon asiakasmaksuista (829/2013) [viitattu 5.12.2013].

## Muut lähteet

Ahlgren-Leinvuo, H. 2012. Kuuden suurimman kaupungin lasten päivähoidon palvelujen ja kustannusten vertailu vuonna 2011. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 5/2012. Helsinki: Edita Prima Oy. Saatavilla osoitteessa [www.kuusikkokunnat.fi](http://www.kuusikkokunnat.fi) [viitattu 4.6.2013].



Keva Kunta-alan ammattinimikkeet ja koodit. Saatavilla osoitteessa [www.keva.fi](http://www.keva.fi) [viitattu 3.10.2013].

Opetushallitus 2013. Koulutus ja tutkinnot. Saatavilla osoitteessa  
[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/ammattikoulutus](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus) [viitattu 1.11.2013].

Saamelaiskäräjien lausunto varhaiskasvatusta koskevan lain uudistamisesta, 22.4.2013.

Saatavilla osoitteessa [www.samediggi.fi](http://www.samediggi.fi) [viitattu 23.8.2013].

Kirkkohallitus [tieto pyydetty 15.8.2013].

## Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014

Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksen tavoitteena oli saada varhaiskasvatuksen ohjaus- ja kehittämistyön sekä varhaiskasvatuksen lakivalmistelutyön tarpeisiin tietoa varhaiskasvatuksen henkilöstön ammasteista, koulutuksesta, palvelussuhteiden luonteesta sekä henkilöstön ikärakenteesta. Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksen aineistona käytettiin Tilastokeskuksen Kuntasektorin palkat -tilastoa vuodelta 2012.

### Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksen aineiston kuvaus sekä aineiston rajaus

Tilastokeskuksen kuntasektorin palkat 2012 -tilasto kuvaa kuntien ja kuntayhtymien palveluksessa olevien palkansaajien lukumääriä ja palkkoja. Tilastossa tiedot on luokiteltu muun muassa toimialan, ammatin, koulutuksen, sukupuolen ja iän mukaan. Työnantajaa ja työpaikkaa koskevia tietoja ovat muun muassa toimintayksikkö ja sen sijainti sekä toimiala. Tiedot perustuvat Tilastokeskuksen tekemään kuukausi- ja tuntipalkkaisten tiedusteluun<sup>139</sup>, johon kunnat ja kuntayhtymät ilmoittavat palvelussuhde- ja palkkatiedot vuosittain, lokakuun ensimmäisenä arkipäivänä voimassaolevien palvelussuhteiden osalta<sup>140</sup>. Tilaston sisältöä täydennetään Tilastokeskuksen ylläpitämällä luokituksilla<sup>141</sup> ja tutkintorekisterin tiedoilla.<sup>142</sup>

Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys sisältää henkilöstön, joka työskentelee Tilastokeskuksen Toimialaluokituksen (2008) mukaan Lasten päivähoitopalvelut -toimialalla (tol\_8891<sup>143</sup>). Aineistosta rajautuu pois se varhaiskasvatuksen henkilöstö, joka on

<sup>139</sup> Kuntasektorin palkkatiedustelu. Lähde: Kuntasektorin palkat, Tilastokeskus.

<sup>140</sup> Tilastoinnissa ovat mukana kaikki ne viranhaltijat ja kuukausipalkkaiset työntekijät, joilla on 1.10. palvelussuhde kuntaan tai kuntayhtymään, myös lokakuussa palkallisella tai palkattomalla virka-, työ-, vuorottelu- tai opintovapaalla olevat, vuosi- tai sairaslomalla, osaaikaisella, osa-aikaeläkkeellä, määräaikaisella työkyvyttömyyseläkkeellä tai kuntoutustuella olevat. Mukana ovat myös lomautetut, päätoimiset ja sivutoimiset tuntiopettajat, työllisyysmäärärahoilla palkatut sekä oppisopimussuhteiset. Lähde: Kuntasektorin palkkatiedustelu, Tilastokeskus.

<sup>141</sup> Muun muassa Ammattiluokitus (2010), Koulutusluokitus 2011 ja Toimialaluokitus (2011). Lähde: Kuntasektorin palkat, Tilastokeskus.

<sup>142</sup> Lähde: Kuntasektorin palkat, Tilastokeskus.

<sup>143</sup> Lasten päivähoitopalvelut -toimiala jakautuu edelleen kahteen toimialaan: Lasten päiväkodit (tol\_88 911) ja Muu lasten päivähoito (tol\_88919). Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksessä ei ole eritelty henkilöstä toimialoille 88911 ja 88919 vaan koko henkilöstöä (55 480 henkilöä) on käsitelty yhtenä aineistona. Lähde: Kuntasektorin palkat ja Toimialaluokitus 2008, Tilastokeskus.

merkitty Kuntasektorin palkat -tilastossa muille toimialoille<sup>144</sup>. Erillisselvityksessä varhaiskasvatuksen henkilöstö on kuvattu ammattiryhmittäin, opetus- ja kulttuuriministeriön laatiman ryhmittelyn mukaisesti (liite 2).

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos on käsitellyt erillisselvityksen aineistoa ja ryhmitellyt henkilöstön varhaiskasvatuksen asiantuntijatietoon perustuen, huomioiden henkilöstön ammattinimikkeet<sup>145</sup>, Tilastokeskuksen Ammattiluokituksen (2010) mukaisen ammatiluokan, toimintayksikkötiedot<sup>146</sup> sekä Kuntatyönantajien Kunnallisen yleisen virka- ja työehtosopimuksen mukaisen palkkahinnoittelun ns. hinnoittelutunnukset. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutusta eli suoritettuja tutkintoja kuvataan aineistossa ammattiryhmittäin, Tilastokeskuksen koulutusluokituksen (2011) mukaisin käsittein ja luokin. Poikkeuksen tekee koulutusluokituksen mukainen käsite keskiasteen tutkinto, josta käytetään erillisselvityksessä käsitettä toisen asteen tutkinto<sup>147</sup>.

### **Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksessä esiintyneet haasteet**

Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillistilastoinnissa huomattiin haasteita muun muassa henkilöstötilastoinnissa yleisesti käytettyjen kansallisten luokitusten soveltuvuudessa varhaiskasvatuksen henkilöstötilastoinnin tarpeisiin. Tilastokeskuksen Toimialaluokituksessa (2008) lasten päivähoitopalvelut sijoittuvat Sosiaalihuollon avopalveluiden alle. Toimialaluokituksessa Lasten päivähoitopalvelut (tol\_8891<sup>148</sup>) jakautuu edelleen kahteen toimialaan: Lasten päiväkotihoidon (tol\_88911<sup>149</sup>), johon sisältyy myös perhepäivähoito, ryhmäperhepäivähoito ja päiväkotien yhteydessä järjestetty esiopetus sekä Muu lasten päivähoito -toimialaan (tol\_88919<sup>150</sup>), johon lukeutuu sekä avoin varhaiskasvatus että pienten koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta. Toimialaluokitus (2008) ei siis mahdollista henkilöstön erottelua palvelumuodoittain (päiväkotien työntekijät - perhepäivähoidon työntekijät) näiden asettuessa yhdelle ja samalle Lasten päiväkotihoidon -toimialalle<sup>151</sup>.

144 Muun muassa lastentarhanopettajan, esiluokan opettajan, esikoulun opettajan ja esiopettajan ammattinimikkeillä työskentelevää henkilöstöä on merkitty vuoden 2012 Kuntasektorin palkat -aineistossa toimialoille tol\_85199 Esiasteen koulutus ja tol\_85200 Alemman perusasteen koulutus, yhteensä 610 henkilöä. Osa edellä mainituilla ammattinimikkeillä työskennelleistä henkilöistä osa työskenteli KVATES sopimuksen piirissä ja osa OVATES sopimuksen piirissä. Tarkemmassa tarkastelussa havaittiin, että noin puolella esimerkissä mainituista 610 henkilöstä hinnoittelutunnus oli (05PKO02B Varhaiskasvatuksen opetus- ja kasvatustehtävät) ja noin puolella (40304021 Esiluokanopettaja/taso2). Lähde: Tilastokeskus.

145 Kunta-alan ammattinimikkeet ja koodit, Keva. Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksen aineistossa oli mukana noin 330 ammattinimikettä.

146 Kuntien oman ilmoituksen mukaan. Lähde: Kuntasektori palkkatiedustelu, Tilastokeskus.

147 Toisen asteen tutkintoja ovat ylioppilastutkinnon lisäksi ammatilliset tutkinnot; ammatilliset perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot. Lähde: Opetushallitus; Koulutusluokitus 2011, Tilastokeskus.

148 Lasten päivähoitopalvelut -toimialalle (tol\_8891) kuuluu lasten päivähoitopalvelut tuottajasektorista riippumatta, mukaan lukien vammaisten lasten päivähoitopalvelut sekä koululaisten iltapäivätoiminta ja vastaava. Lähde: Toimialaluokitus 2008, Tilastokeskus.

149 Lasten päiväkodit -toimialalle (tol\_88911) kuuluu lasten päiväkodit ja erityis päiväkodit sekä perhepäivähoito ja ryhmäperhepäivähoito. Tähän kuuluu myös päiväkotien yhteydessä järjestetty esikouluopetus. Lähde: Toimialaluokitus 2008, Tilastokeskus.

150 Muu lasten päivähoito -toimialaan (tol\_88919) kuuluu leikkikerhot, -puistot ja -koulut, leikki- ja toimintavälinelainausta sekä avoimet päiväkodit. Tähän kuuluu myös pienten koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta siitä riippumatta, kenen järjestämästä palvelusta on kysymys. Lähde: Toimialaluokitus 2008, Tilastokeskus.

151 Henkilöstö ohjautuu Tilastokeskuksen Kuntasektorin palkat -tilastossa Toimialaluokituksen (2008) mukaisille toimialoille kunnan ilmoittaman toimipaikkatiedon mukaan. Lähde: Kuntasektorin palkat, Tilastokeskus.

Tilastokeskuksen Ammattiluokitus (2010) perustuu kansainväliseen ISCO-08 ammatiluokitukseen ja muodostuu viidestä hierarkkisesta tasosta ja kymmenestä pääluokasta<sup>152</sup>. Perhepäivähoidon ohjaajat asettuvat Ammattiluokituksessa (2010) luokkaan Sosiaalialan ohjaajat ja neuvojat<sup>153</sup>, eivätkä odotusten mukaan luokkaan Lastenhoidon johtajat<sup>154</sup>.

Erityislastentarhanopettajat sisältyvät Ammattiluokituksessa (2010) luokkaan Lastentarhanopettajat<sup>155</sup>, eivätkä erottaudu omana erillisenä ammattiryhmänä. Päiväkotien ja muiden laitosten lastenhoitajat ym.<sup>156</sup> luokkaan kuuluvat työntekijät työskentelevät varhaiskasvatuspalvelujen lisäksi sosiaalihuollon laitoksissa, eikä näitä saada eroteltua. Ammattiluokitus (2010) ei siis mahdollista varhaiskasvatuksen henkilöstön tarkastelua ammattiryhmittäin riittävän eritellysti.

Myös kuntien Tilastokeskukselle ilmoittamiin varhaiskasvatuksen henkilöstön tietoihin liittyy epätarkkuuksia ja ilmoitetut tiedot ovat kunnittain vaihtelevia. Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattinimikkeiden laaja kirjo tuo haasteen henkilöstötilastoinnille; varhaiskasvatuksen erillisselvityksen aineiston mukaan kunnissa työskentelee varhaiskasvatuksen henkilöstöä noin 330 eri ammattinimikkeellä<sup>157</sup> (liite 9). Henkilöstön ammattinimikkeiden<sup>158</sup> ja ammattiluokan<sup>159</sup> sekä hinnoittelutunnusten<sup>160</sup> välillä oli useissa tapauksissa ristiriitoja, jolloin henkilön oikeasta ammattiryhmästä ei saatu varmuutta. Myös kuntien toimintayksiköiden ilmoittamisessa on ohjeistuksesta<sup>161</sup> huolimatta kuntakohtaisia eroja<sup>162</sup>.

### **Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattiryhmittäinen jaottelu**

Varhaiskasvatuksen johtajien, esimiesten ja asiantuntijoiden ammattiryhmät (1a ja 1b) on nostettu esiin aineistosta hinnoittelutunnusten<sup>163</sup> avulla<sup>164</sup>. Ryhmien 1a ja 1b henkilöstö

152 Ammattiluokitus 2010 noudattaa ISCO-08:n rakennetta 4-numerotasolle saakka muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Luokituksen 5-numerotaso on kansallinen lisäys, joka on muodostettu kansallisten luokittelutarpeiden pohjalta. Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

153 Sosiaalialan ohjaajat ja neuvojat; pääluokkatasolla 3, luokka 3412. Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

154 Lastenhoidon johtajat; pääluokkatasolla 1, luokka 1341. Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

155 Lastentarhanopettajat; pääluokkatasolla 2, luokka 2342. Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

156 Päiväkotien ja muiden laitosten lastenhoitajat ym.; pääluokkatasolla 5, luokka 53111. Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

157 Kunnat ilmoittavat kuntasektorin palkkatiedustelussa Tilastokeskukselle työntekijöidensä ammattinimikekoodin Kevan ylläpitämän kunta-alan ammattinimikkeistön mukaisesti. Henkilöstö ohjautuu Tilastokeskuksen tilastoinnissa ammatiluokituksen (2010) mukaisiin luokkiin luokitusavaimen avulla ja jokaisella luokalla on oma 5-numeroinen koodinsa (ISCO-koodi). Lähde: Kunta-alan ammattinimikkeet ja koodit, Keva; Tilastokeskus.

158 Ammattinimikkeet ja koodit, Keva.

159 Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

160 KVTES, Kuntatyönantajat.

161 Kuntasektorin palkkatiedustelu, Tilastokeskus.

162 Henkilöstö ohjautuu Toimialaluokituksen (2008) mukaisille toimialalle kunnan ilmoittamien toimintayksiköiden kautta. Samaa toimintaa harjoittavat, mutta eri osoitteissa sijaitsevat toimipaikat tulee ilmoittaa omilla koodeillaan. Esimerkiksi kaikki kunnan päiväkodit on oltava erillisinä yksikköinä omilla koodeillaan. Lähde: Kuntasektorin palkkatiedustelu, Tilastokeskus.

163 05PKO014 ja 05PKO011, KVTES.

164 Ryhmään 1a kuuluu lisäksi noin 80 henkilöä, jotka ovat ilman hinnoittelutunnusta (hinnoittelun ulkopuolisia) tai Kunnan johdon ja hallinnon hinnoittelutunnuksilla (KVTES) (liite 3).

asettuu pääosin Tilastokeskuksen Ammattiluokituksen luokkiin 1341 Lastenhoidon johtajat<sup>165</sup> (1a 82 % ja 1b 51 %) ja 3412 Sosiaalialan ohjaajat ja neuvojat<sup>166</sup> (1a 14 % ja 1b 4 %). Noin 40 prosenttia ryhmän 1b henkilöstöstä asettuu luokkaan 2342 Lastentarhanopettajat<sup>167</sup>. (Liitteet 3–6.)

Lastentarhanopettajat (ryhmä 2) asettuivat kokonaisuudessaan Ammattiluokituksen (2010) luokkaan 2342 Lastentarhanopettajat ja 99 prosenttisesti hinnoittelutunnukseksi 050PKO02B<sup>168</sup>. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat (ryhmä 4) asettuivat Ammattiluokituksessa (2010) luokkiin 5311 Lastenhoitotyöntekijät (91 %) ja 5321 Lähihoitajat (9 %) sekä pääosin hinnoittelutunnukseksi 05PKO030<sup>169</sup> (96 %). (Liitteet 3–6.)

Erityislastentarhanopettajat (ryhmä 3) sijoittuvat Ammattiluokituksessa (2010) luokkaan 2342 Lastentarhanopettajat ja sen vuoksi heidät on erillisselvityksessä nostettu esiin ko. luokasta ammattinimikkeeseen ja sitä vastaavan koodin<sup>170</sup> perusteella (liite 9). Erityislastentarhanopettajat asettuvat kokonaisuudessaan hinnoittelutunnukseksi 050PKO02B<sup>171</sup> (liitteet 3–6).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksessä perhepäivähoitajat jaettiin kahteen ryhmään. Ryhmään 6a kuuluu muun muassa ammattinimikkeillä perhepäivähoitaja, ryhmäperhepäivähoitaja ja kolmiperhehoitaja työskenteleviä henkilöitä (liite 9). Ammattiryhmän 6a henkilöstöstä 93 prosenttia asettuu hinnoittelutunnukseksi 05PER010<sup>172</sup> ja ryhmän koko henkilöstö asettuu Tilastokeskuksen Ammattiluokituksessa (2010) luokkaan 5311 Lastenhoitotyöntekijät (tarkemmin luokkaan 53112 Perhepäivähoitajat, 99 %). Omassa kodissaan työskentelevät perhepäivähoitajat (ryhmä 6b) on nostettu esiin aineistosta hinnoittelutunnusten<sup>173</sup> avulla.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillistilastoinnissa eniten epävarmuutta ammattiryhmittäisessä jaottelussa oli varhaiskasvatuksen avustajien sekä leikkitoiminnan ja avoimen varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattiryhmissä<sup>174</sup> (ryhmät 5 ja 7). Ammattiryhmittäistä jaottelua tehdessä monissa tapauksissa henkilön ammattinimike sekä ammattiluokka ja hinnoittelutunnus eivät antaneet selkeää käsitystä henkilön ammattiryhmästä tai niiden välillä oli ristiriitoja. Edelleen, varhaiskasvatuksen avustajien sekä leikkitoiminnan ja avoimen varhaiskasvatuksen henkilöstö jakautui sekä useampaan ammattiluokkaan että hinnoittelutunnukseksi (liitteet 3–6).

165 Luokkaan 1341 Lastenhoidon johtajat kuuluvat mm. päivähoidon johtajat sekä ne päiväkodin johtajat, joiden työstä suurin osa on toiminnan ja henkilöstön työn johtamista. Lapsiryhmätyöhön (ammattiluokituksen mukaan hoitotyöhön) osallistuvat päiväkodin johtajat merkitään luokkaan 2342 Lastentarhanopettajat” (ohjeistus tarkemmin Ammattiluokitus 2010). Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

166 Esimerkiksi perhepäivähoidon ohjaajan ammattinimikkeellä työskentelevät ohjautuvat Tilastokeskuksen Ammattiluokituksessa (2010) luokkaan 3412 Sosiaalialan ohjaajat ja neuvojat. Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

167 Jos päiväkodin johtajan työhön sisältyy työskentelyä lapsiryhmässä (ammattiluokituksen mukaan hoitotyötä), hänet merkitään luokkaan 2342 Lastentarhanopettajat (ohjeistus tarkemmin Ammattiluokitus 2010). Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

168 Varhaiskasvatuksen opetus- ja kasvatustehtävät, KVTES.

169 Varhaiskasvatuksen hoito- ja huolenpitotehtävät, KVTES.

170 Ammattinimikkeet ja koodit, Keva.

171 Varhaiskasvatuksen opetus- ja kasvatustehtävät, KVTES.

172 Päivähoidon ja eräät koulun peruspalvelutehtävät, KVTES.

173 12PPH011 ja 12PPH002, Omassa kodissaan työskentelevät perhepäivähoitajat, KVTES.

174 Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksessä ammattiryhmään 7 kuuluvat leikkitoiminnan ja avoimen varhaiskasvatuksen henkilöstö (jotka eivät sisälly muihin ryhmiin 1–6) sekä Tilastokeskuksen Toimialaluokituksen (2008) mukaan Lasten päivähoitopalvelut-toimialalla (8891) työskentelevä pienten koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan henkilöstö.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvityksessä ryhmään 8 muut, ohjautui se henkilöstö, joka ei kuulu ryhmiin 1–7. Edelleen ryhmään 8 ohjautui henkilöstö, jonka tehtävänkuvasta ja sitä kautta asettumisesta muihin ammattiryhmiin 1–7, ei ollut varmuutta. Tarkempi listaus kuhunkin erillisselvityksen ammattiryhmään kuuluvista ammattinimikkeistä on liitteessä 9.

Ammattiryhmittäisen jaottelun jälkeen erillisselvityksessä on tarkasteltu henkilöstön koulutusta eli suoritettuja tutkintoja sekä palvelussuhteiden luonnetta eli vakituisia ja määräaikaista palvelussuhteita sekä kokoaikaista ja osa-aikaista palvelussuhteita. Erillisselvityksessä on tarkasteltu myös henkilöstön sukupuolijakaumaa sekä ikärakennetta ja mahdollista arvioitua eläköitymistä.

*Lisätietoja:*

Reijo Ailasmaa

puh. 029 524 7062

sähköposti: etunimi.sukunimi@thl.fi

Reetta Laaksonen

puh. 029 524 7791

sähköposti: etunimi.sukunimi@thl.fi

**Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattiryhmät  
opetus- ja kulttuuriministeriön laatiman ryhmittelyn  
mukaisesti, varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys\***

Varhaiskasvatuksen henkilöstö ammattiryhmittäin	
<b>Varhaiskasvatuksen johtajat, esimiehet ja asiantuntijat yhteensä</b>	
Päivähoidon johto- ja esimiestehtävissä työskentelevät KVTES 05PKO014	1a
Pienten päiväkotien tai päivähoidon muun toimintayksikön tai osa- alueen vastaavat viranhaltijat/työntekijät KVTES 05PKO011	1b
<b>Lastentarhanopettajat</b>	<b>2</b>
<b>Erityislastentarhanopettajat</b>	<b>3</b>
<b>Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat</b>	<b>4</b>
<b>Varhaiskasvatuksen avustajat</b>	<b>5</b>
<b>Perhepäivähoitajat</b>	
Perhepäivähoitajat mm. ryhmäperhepäiväkodeissa	6a
Omassa kodissaan työskentelevät perhepäivähoitajat yhteensä	6b
KVTES 12PPH001	
KVTES 12PPH002	
<b>Leikkitoiminnan ja avoimen varhaiskasvatuksen henkilöstö, joka ei sisälly ryhmiin 1–6 sis. koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta (tol_8891)</b>	<b>7</b>
<b>Muut mm. päiväkotien ja laitospulaisia</b>	<b>8</b>

\*Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattiryhmien sisältämät ammattinimikeryhmät ovat esillä liitteessä 9.

**Varhaiskasvatuksen henkilöstö eriteltynä tarkemmin  
hinnoittelutunnuksen (KVTES) mukaan  
tilastopäivänä 1.10.2012\*\***

KVTES hinnoittelutunnus	1a	1b	2	3	4	5	6a	6b	7	8	yht. hlö
<i>Yhteensä hlö</i>	1 970	780	13 550	1 050	21 690	2 650	4 570	6 260	770	2 190	55 480
Varhaiskasvatuksen hoito- ja huolenpitotehtävät (KVTES 05PKO030)			80		20 890	200	230		40	30	21 460
Varhaiskasvatuksen opetus- ja kasvatustehtävät (KVTES 050PKO02B)	40		13 460	1 050	60	..			10	..	14 620
Päivähoidon ja eräät koulun peruspalvelutehtävät (KVTES 05PER010)	..		10	..	300	1 610	4 240	..	100	1 830	8 090
Omassa kodissaan työskentelevät perhepäivähoitajat (KVTES 12PPH001/12PPH002)		..			..	..	10	6 260			6 280
Päivähoidon johto- ja esimiestehtävissä työskentelevät (KVTES 05PKO014)	1 850				..						1 860
Sosiaali- ja terveydenhuollon peruspalvelutehtävät (KVTES 04PER010)					20	530	50		30	270	900
Jokin muu erillisselvityksen aineistoon sisältyvä hinnoittelutunnus tai hinnoittelun ulkopuolinen	80	10	10	..	400	20	30		250	50	830
Pienten päiväkotien tai päivähoidon muun toim. yksikön tai osa-alueen vastaavat (KVTES 05PKO011)		770			..		10				780
Koulun hoito, ohjaus- ja kasvatustyön ammattitehtävät (KVTES 05KOU010)					20	290	10		240	10	560
Sosiaalihuollon vaativat ammattitehtävät (KVTES 04SOS050)	..				..	..	..		110	..	110

\*Luvut on pyöristetty lähimpään kymmeneen.

\*\*Taulukossa merkintä .. tarkoittaa, että henkilöitä on alle kymmenen.

Lähde: Kuntasektorin palkat, Tilastokeskus; Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys, THL.



**Varhaiskasvatuksen henkilöstö eriteltynä tarkemmin  
hinnoittelutunnuksen (KVTES) mukaan  
tilastopäivänä 1.10.2012\*\*, %**

KVTES hinnoittelutunnus	1a	1b	2	3	4	5	6a	6b	7	8	yht. hlö
<i>Yhteensä hlö</i>	1 970	780	13 550	1 050	21 690	2 650	4 570	6 260	770	2 190	55 480
Varhaiskasvatuksen hoito- ja huolenpitotehtävät (KVTES 05PKO030)			0,6		96,3	7,5	5,0		5,2	1,4	21 460
Varhaiskasvatuksen opetus- ja kasvatustehtävät (KVTES 050PKO02B)	2,0		99,3	100,0	0,3	..			1,3	..	14 620
Päivähoidon ja eräät koulun peruspalvelutehtävät (KVTES 05PER010)	..		0,1	..	1,4	60,8	92,8	..	13,0	83,6	8 090
Omassa kodissaan työskentelevät perhepäivähoitajat (KVTES 2PPH001/12PPH002)		..			..	..	0,2	100,0			6 280
Päivähoidon johto- ja esimiestehtävissä työskentelevät (KVTES 05PKO014)	93,9				..						1 860
Sosiaali- ja terveydenhuollon peruspalvelutehtävät (KVTES 04PER010)					0,1	20,0	1,1		3,9	12,3	900
Jokin muu erilliselivityksen aineistoon sisältyvä hinnoittelutunnus tai hinnoittelun ulkopuolinen	4,1	1,3	0,1	..	1,8	0,8	..		32,5	2,3	830
Pienten päiväkotien tai päivähoidon muun toim. yksikön tai osa-alueen vastaavat (KVTES 05PKO011)		98,7			..		0,2				780
Koulun hoito, ohjaus- ja kasvatustyön ammattitehtävät (KVTES 05KOU010)					0,1	10,9	0,2		31,2	0,5	560
Sosiaalihuollon vaativat ammattitehtävät (KVTES 04SOS050)	..				..	..	..		14,3	..	110
<i>Yhteensä %</i>	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

\*Luvut on pyöristetty lähimpään kymmeneen. Prosenttiluvut on laskettu tarkoista lukumäärätiedoista.

\*\*Taulukossa merkintä .. tarkoittaa, että henkilöitä on alle kymmenen.

Lähde: Kuntasektorin palkat, Tilastokeskus; Varhaiskasvatuksen henkilöstön erilliselvytys, THL.

**Varhaiskasvatuksen henkilöstö eriteltynä tarkemmin  
Tilastokeskuksen Ammattiluokituksen (2010) mukaan  
tilastopäivänä 1.10.2012\*\***

Ammattiluokitus (2010)		1a	1b	2	3	4	5	6a	6b	7	8	Yht. hlö
	Yht. hlö	1 970	780	13 550	1 050	21 690	2 650	4 570	6 260	770	2 190	55 480
johtajat, ylim. virkamiehet <sup>175</sup>	11xx	..	..								..	20
lastenhoidonjohtajat <sup>176</sup>	1 341	1 610	400	..								2 020
sosiaalihuollon johtajat <sup>177</sup>	1 344	10	..									20
lastentarhanopettajat <sup>178</sup>	2 342	40	310	13 540	970	..						14 860
muut erityisasiantuntijat <sup>179</sup>	2xxx	30	30	..	80	..	20				20	180
sosiaalialan ohj. ja neuvojat <sup>180</sup>	3 412	270	30	..		..	20			430	40	800
muut asiantuntijat <sup>181</sup>	3xxx					10	420			..	20	460
lastenhoitotyöntekijät <sup>182</sup>	5 311	..	..	..		19 710	1 560	4 570	6 260	290	80	32 480
koulunkäyntiavustajat <sup>183</sup>	5 312						220			30	..	250
lähihoitajat <sup>184</sup>	5 321		..			1 960	..			10	30	2 010
toimisto- ja laitossiivoajat <sup>185</sup>	9 112						340			..	1 920	2 270
muut 45679x	5–9x	..	..				60				90	150

\*Taulukossa on kuvattu henkilöstön asettuminen Tilastokeskuksen Ammattiluokitukseen (2010) nelinumerotasolle asti. Luvut on pyöristetty lähimpään kymmeneen.

\*\*Taulukossa merkintä .. tarkoittaa, että henkilöitä on alle kymmenen.

Lähde: Kuntasektorin palkat, Tilastokeskus; Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys, THL.

175 Luokka 11xx Johtajat, ylimmät virkamiehet ja järjestöjen johtajat.

Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

176 Luokka 1341 Lastenhoidon johtajat. Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

177 Luokka 1344 Sosiaalihuollon johtajat. Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

178 Luokka 2342 Lastentarhanopettajat. Huom. erityislastentarhanopettajat sisältyvät Tilastokeskuksen ammattiluokituksessa luokkaan 2342. Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

179 Luokka 2xxx Erityisasiantuntijat, pääluokkatasolla 2. Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

180 Luokka 3412 Sosiaalialan ohjaajat ja neuvojat ym. Huom. perhepäivähoidon ohjaajat sisältyvät Tilastokeskuksen ammattiluokituksessa luokkaan 3412. Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

181 Luokka 3xxx Asiantuntijat, pääluokkatasolla 2. Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

182 Luokka 5311 Lastenhoitotyöntekijät (sis. mm. Päiväkotien ja muiden laitosten lastenhoitajat ym. luokka 53111 ja Perhepäivähoitajat luokka 53112). Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

183 Luokka 5312: Koulunkäyntiavustajat. Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

184 Luokka 5321 Lähihoitajat. Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

185 Luokka 9112 Toimisto- ja laitossiivoajat (sis. mm. sairaala- ja laitosapulaiset luokka 91123 ja Päiväkotiapulaiset luokka 91124) Lähde: Ammattiluokitus 2010, Tilastokeskus.

**Varhaiskasvatuksen henkilöstö eriteltynä tarkemmin  
Tilastokeskuksen ammattiluokituksen (2010) mukaan  
tilastopäivänä 1.10.2012\*\*, %, %**

Ammattiluoki- tus (2010)		1a	1b	2	3	4	5	6a	6b	7	8	Yht. %	Yht. hlö
	Yht. hlö	1 970	780	13 550	1 050	21 690	2 650	4 570	6 260	770	2 190		55 480
johtajat, ylim. virkamiehet	1 1xx	..	..								..	0,0	20
lastenhoidon- johtajat	1 341	81,7	51,3	..								3,6	2 020
sosiaalihuollon johtajat	1 344	0,5	..									0,0	20
lastentarhan- opettajat	2 342	2,0	39,7	99,9	92,4	..						26,8	14 860
muut erityis- asiantuntijat	2xxx	1,5	3,8	..	7,6	..	0,8				0,9	0,3	180
sosiaalialan ohj. ja neuvojat	3 412	13,7	3,8	..		..	0,8			55,8	1,8	1,4	800
muut asiantuntijat	3xxx					0,0	15,8			..	0,9	0,8	460
lastenhoito- työntekijät	5 311	..	..	..		90,9	58,9	100,0	100,0	37,7	3,7	58,5	32 480
koulunkäynti- avustajat	5 312						8,3			3,9	..	0,4	250
lähihoitajat	5 321		..			9,0	..			1,3	1,4	3,6	2 010
toimisto- ja laitossiivoajat	9 112						12,8			..	87,7	4,1	2 270
muut 45679x	5-9x	..	..				2,3				4,1	0,3	150
	Yht. %	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

\*Luvut on pyöristetty lähimpään kymmeneen. Prosenttiluvut on laskettu tarkoista lukumäärätiedoista.

\*\*Taulukossa merkintä .. tarkoittaa, että henkilöitä on alle kymmenen.

Lähde: Kuntasektorin palkat, Tilastokeskus; Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys, THL.

# **Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus/tutkinnot tilastopäivänä 1.10.2012<sup>\*,\*\*</sup>, varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys**

Tutkinto/koulutus (Koulutusluokitus 2011)											
	1a	1b	2	3	4	5	6a	6b	7	8	Yht. hlö
<i>Yhteensä hlö</i>	1 970	780	13 550	1 050	21 690	2 650	4 570	6 260	770	2 190	55 480
tuntematon <sup>1</sup>	10	10	120	..	1 670	530	1 070	1 570	120	650	5 740
<b>Toisen asteen tutkinnot</b>											
lukio/ylioppilas 30XX	20	20	470	10	550	130	110	110	30	80	1 520
terveys- ja sosiaalialan ammatilinen tutkinto: terveys- ja sosiaalialan ammatillinen perustutkinto, terveys- ja sosiaalialan ammattitutkinto ja terveys- ja sosiaalialan erikoisammattitutkinto 37xx	20	10	590	10	15 080	1 010	1 570	1 910	260	200	20 640
muu toisen asteen ammatillinen tutkinto 3xxx	20	10	190	..	2 880	720	1 460	2 090	150	1 120	8 640
<b>Opistotason tutkinnot</b>											
terveys- ja sosiaalialan koulutus (opistotaso), alin korkea-aste 57xx	210	50	1 080	20	250	40	50	70	40	10	1 810
muu opistotason tutkinto, alin korkea-aste 5xxx	10	..	70		630	120	180	340	40	80	1 460
<b>Ammattikorkeakoulututkinnot</b>											
sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto 67xx	170	90	3 170	30	290	30	50	80	70	10	3 980
muu ammattikorkeakoulututkinto 6xxx	30	10	140	10	170	40	40	50	30	20	520
sosiaali- ja terveystieteiden ylempi ammattikorkeakoulututkinto 77xx	20	..	40						..	..	70
<b>Lastentarhanopettajan tutkinto</b>											
lastentarhanopettaja (-> 1985) alin korkea-aste 5115	700	230	2 250	30	30	..	..	10	10	..	3 280
lastentarhanopettaja (1986->) alempi korkeakoulusta 6131	400	180	2 660	50	30	..	10	10	10	..	3 340
<b>Erityisopettajan tutkinto</b>											
erityisopettaja: erityislastentarhanopettaja, erityisopettaja 6134	60	50	50	720	..		..				890
<b>Kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkinnot</b>											
kasvatustieteen kandidaatti (alempi) 61XX, 6121	130	70	2 130	90	40	10	10	..	..	..	2 490
kasvatustieteen maisteri, kasvatustieteiden kandidaatti (ylempi) 7121, 7122, 81XX	160	40	510	80	30	10	..	10	10	..	840
<b>Muut</b>											
muu ylempi korkeakoulututkinto 78xx	30	..	110	0	70	20	10	10	10	20	280

\*Luvut on pyöristetty lähimpään kymmeneen. Prosenttiluvut on laskettu tarkoista lukumäärätiedoista.

\*\*Taulukossa merkintä .. tarkoittaa, että henkilöitä on alle kymmenen.

1 Luokka tuntematon tarkoittaa, että henkilöllä ei ole Suomessa suoritettua perusasteen jälkeistä koulutusta. Myös ennen vuotta 1970 suoritettut tutkinnot ohjautuvat luokkaan tuntematon (eivät näy tutkintorekisterissä).

Lähde: Kuntasektorin palkat, Tilastokeskus; Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys, THL.

# **Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus/tutkinnot tilastopäivänä 1.10.2012\*, %, varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys**

Tutkinto/koulutus (Koulutusluokitus 2011)											
	1a	1b	2	3	4	5	6a	6b	7	8	Yht. %
<i>Yhteensä hlö</i>	1 970	780	13 550	1 050	21 690	2 650	4 570	6 260	770	2 190	55 480
tuntematon <sup>1</sup>	0,4	0,8	0,8	..	7,7	20,0	23,5	25,1	15,0	29,9	10,4
<b>Toisen asteen tutkinnot</b>											
lukio/ylioppilas 30XX	1,0	2,3	3,5	0,6	2,5	5,1	2,5	1,8	3,9	3,4	2,7
terveys- ja sosiaalialan ammatil- linen tutkinto: terveys- ja sosiaa- lialan ammatillinen perustutkinto, terveys- ja sosiaalialan ammatti- tutkinto ja terveys- ja sosiaalialan erikoisammattitutkinto 37xx	1,2	1,4	4,3	0,5	69,5	37,9	34,4	30,5	33,3	9,2	37,2
muu toisen asteen ammatillinen tutkinto 3xxx	1,0	1,5	1,4	..	13,3	27,2	31,9	33,4	19,1	51,2	15,6
<b>Opistotason tutkinnot</b>											
terveys- ja sosiaalialan koulutus (opistotaso), alin korkea-aste 57xx	10,6	6,6	7,9	1,7	1,1	1,4	1,1	1,1	4,7	0,4	3,3
muu opistotason tutkinto, alin korkea-aste 5xxx	0,4	..	0,5	0,0	2,9	4,5	4,0	5,4	5,3	3,8	2,6
<b>Ammattikorkeakoulututkinnot</b>											
sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto 67xx	9,6	11,6	23,6	2,8	1,3	1,2	1,1	1,2	9,6	0,5	7,3
muu ammattikorkeakoulututkinto 6xxx	1,5	1,3	1,0	0,5	0,8	1,3	0,8	0,8	3,8	0,7	0,9
sosiaali- ja terveysalan ylempi ammattikorkeakoulututkinto 77xx	1,2	..	0,3						..	..	0,1
<b>Lastentarhanopettajan tutkinto</b>											
lastentarhanopettaja (-> 1985) alin korkea-aste 5115	35,6	29,4	16,6	3,1	0,2	0,1	0,0	0,2	1,7	0,0	5,9
lastentarhanopettaja (1986->) alempi korkeakouluaste 6131	20,1	22,6	19,6	4,9	0,1	0,0	0,1	0,2	1,0	0,0	6,0
<b>Erityisopettajan tutkinto</b>											
erityisopettaja: erityislastentarhan- opettaja, erityisopettaja 6134	2,9	6,9	0,4	69,0	..		..				1,6
<b>Kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkinnot</b>											
kasvatustieteen kandidaatti (alempi) 61XX, 6121	6,4	9,5	15,7	8,3	0,2	0,3	0,3	0,1	0,7		4,5
kasvatustieteen maisteri, kasva- tustieteiden kandidaatti (ylempi) 7121, 7122, 81XX	8,0	5,4	3,7	7,9	0,1	0,2	0,1	0,1	0,7	0,1	1,5
<b>Muut</b>											
muu ylempi korkeakoulututkinto 78xx	1,4	0,4	0,8	0,4	0,3	0,7	0,2	0,2	1,2	0,7	0,5
<i>Yhteensä %</i>	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

\*Luvut on pyöristetty lähimpään kymmeneen. Prosenttiluvut on laskettu tarkoista lukumäärätiedoista.

\*\*Taulukossa merkintä .. tarkoittaa, että henkilöitä on alle kymmenen.

1 Luokka tuntematon tarkoittaa, että henkilöllä ei ole Suomessa suoritettua perusasteen jälkeistä koulutusta. Myös ennen vuotta 1970 suoritettut tutkinnot ohjautuvat luokkaan tuntematon (eivät näy tutkintorekisterissä).

Lähde: Kuntasektorin palkat, Tilastokeskus; Varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys, THL.

## Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattinimikkeet ja niitä vastaavat koodit (Keva) ammattiryhmittäin tilastopäivänä 1.10.2012, varhaiskasvatuksen henkilöstön erillisselvitys\*

\*Alle 10 henkilön ammattinimikeryhmiin ei ole merkitty näkyviin lukumääriä.

1a Päivähoidon johto ja esimiestehtävät KVTES 05PKO014		
Yhteensä	1 971	
43525 päiväkodin johtaja	1 300	73138 päivähoitopäällikkö
39404 perhepäivähoidon ohjaaja	140	77304 erityispäivähoidon ohjaaja
43490 päivähoidon ohjaaja	94	78163 erityispäivähoidon koordinaattori
77825 varhaiskasvatusyksikön johtaja	51	78365 varhaiskasvatuksen esimies
72846 päivähoidon johtaja	44	78974 perhepäivähoidon johtaja
75044 hallinnollinen päiväkodin johtaja	43	79360 varhaiskasvatuksen suunnittelija
74354 päivähoidon aluejohtaja	34	43527 päiväkodin opettaja
76768 varhaiskasvatusjohtaja	22	78906 päiväkodinjohtaja-päivähoidonohjaaja
73532 vastaava päiväkodinopettaja	16	10287 erityispäiväkodin johtaja
77501 varhaiskasvatuskeskuksen johtaja	16	11265 hallinnollinen johtaja
79096 varhaiskasvatuksen aluepäällikkö	15	36674 ohjaava perhepäivähoitaja
75536 päivähoitoalueen päällikkö	14	39403 perheohjaaja
75846 varhaiskasvatuksen ohjaaja	14	39406 perhepäivähoidon valvoja
78755 varhaiskasvatuksen aluejohtaja	12	54395 toiminnanohjaaja
26170 lastentarhanopettaja	11	71722 lastentarhanopett.-perhepäivähoidon-ohjaaja
77274 varhaiskasvatuksen johtaja		72313 johtava päivähoitohjaaja
76709 varhaiskasvatuspäällikkö		73016 toimintakeskuksen johtaja
75665 varhaiskasvatuksen päällikkö		73109 palveluesimies
73509 päivähoitonesimies		73375 aluevastaava
79812 perhepäivähoitoalueen johtaja		74475 verkostotyöntekijä
43500 päivähoitotoimen johtaja		74494 päivähoidon vastaava
73500 palvelupäällikkö		75042 vuorokodinjohtaja
75865 perhepäivähoidon päällikkö		75602 palvelukoordinaattori
78575 varhaiskasvatuksen palvelupäällikkö		75629 palvelusuunnittelija
79291 varhaiskasvatuksen alue-esimies		76733 erityispäivähoidon päällikkö
79676 avopalvelujen päällikkö		77075 päivähoidon alueohjaaja
10275 erityislastentarhan opettaja		77800 koordinoiva perhepäivähoidon ohjaaja
78726 varhaiskasvatuksen vastaava		77819 päivätoiminnan päällikkö
76024 päivähoidon aluevastaava		78238 perhepäivähoidon koordinaattori
72272 aluejohtaja		78423 asiakasohjaaja
74519 palveluohjaaja		78725 erityisvarhaiskasvatuksen vastaava
74807 päivähoidon suunnittelija		78927 päiväkodin esimies
75104 päivähoitopalvelujen esimies		78950 perhekeskuskoordinaattori
75864 päivähoidonpäällikkö		78954 leikkitoiminnan johtaja
19178 kiertävä erityislastentarhanopettaja		79529 varhaiskasvatuksen kehittämisspäällikkö
71219 päiväkodin johtaja-opettaja		80128 varhaiskasvatusohjaaja
14399 Johtava ohjaaja		80449 perhepäivähoidon esimies
14404 johtava perhepäivähoidon ohjaaja		80450 päiväkotihoidon esimies

<b>1b Pienten päiväkotien tai päivähoidon muun toim. yksikön tai osa-alueen vastaavat KVTES 05PKO011</b>	
<i>Yhteensä</i>	783
43525 päiväkodin johtaja	359
26170 lastentarhanopettaja	208
75253 vastaava lastentarhanopettaja	36
73532 vastaava päiväkodinopettaja	22
10275 erityislastentarhan opettaja	21
39404 perhepäivähoidon ohjaaja	14
19178 kiertävä erityislastentarhanopettaja	13
77825 varhaiskasvatusyksikön johtaja	12
80770 varhaiskasvatusyksikön lähin esimies	11
43490 päivähoidon ohjaaja	
71219 päiväkodin johtaja-opettaja	
77826 varhaiskasvatuksen erityisopettaja	
72846 päivähoidon johtaja	
75044 hallinnollinen päiväkodin johtaja	
73500 palvelupäällikkö	
64760 vastaava ohjaaja	
72556 asiakaspalvelupäällikkö	
74354 päivähoidon aluejohtaja	
78726 varhaiskasvatuksen vastaava	
73493 lähihoitaja	
78428 konsultoiva erityislastentarhanopettaja	
43527 päiväkodin opettaja	
22979 koululasten päiväkodin johtaja	
64212 varhaiskasvatuksen opettaja	
79394 päiväkodin johtaja-pedagogi	
76768 varhaiskasvatusjohtaja	
77274 varhaiskasvatuksen johtaja	
76709 varhaiskasvatuspäällikkö	
43500 päivähoitotoimen johtaja	
76024 päivähoidon aluevastaava	
78906 päiväkodinjohtaja-päivähoidonohjaaja	
06510 assistentti	
26110 lastenhoitaja	
26166 lastentarhan johtaja-opettaja	
43495 päivähoidon tarkkaaja	
71535 kasvatustoiminnan ohjaaja	
74183 esiopetusohjaaja	
75858 päiväkodin varajohtaja	
77116 aamu- ja iltapäivätoim. koordinaattori	
77598 päiväkodin ja koulun johtaja	
78068 lastentarhanopettaja-varajohtaja	
78192 ryhmäperhepäivähoidonohjaaja	
78301 päiväkodinjohtaja-lastentarhanopettaja	
78595 päiväkodin vastaava	
78671 johtava erityislastentarhanopettaja	
79524 päiväkodin vastuuolettaja	
80245 resurssierityislastentarhanopett. toimet	

<b>2 Lastentarhanopettajat</b>	
<i>Yhteensä</i>	13 554
26170 lastentarhanopettaja	12 937
43527 päiväkodin opettaja	533
26183 lastentarhanopettaja-sosiaali-kasvattaja	22
75253 vastaava lastentarhanopettaja	17
10305 esikoulun opettaja	
64212 varhaiskasvatuksen opettaja	
75858 päiväkodin varajohtaja	
79241 vastuulastentarhanopettaja	
10338 esiopettaja	
14381 johtava lastentarhanopettaja	
48323 sosiaaliskasvattaja	
56400 tuntiopettaja	
64210 varhaiskasvattaja	
79894 varhaiskasvatustyöntekijä	
71251 sosiaaliskasvattaja-lastentarhanopettaja	
78301 päiväkodinjohtaja-lastentarhanopettaja	
78515 esiopetuksen opettaja	
79524 päiväkodin vastuuolettaja	
<b>3 Erityislastentarhanopettajat</b>	
<i>Yhteensä</i>	1 048
10275 erityislastentarhan opettaja	851
19178 kiertävä erityislastentarhanopettaja	89
77826 varhaiskasvatuksen erityisopettaja	68
78428 konsultoiva erityislastentarhanopettaja	14
71218 päiväkodin erityisopettaja	10
77858 konsultoiva varhaiskasvat. erityisopettaja	10
19180 kiertävä erityisopettaja	
76593 alueellinen erityislastentarhanopettaja	
10259 erityisluokanopettaja/erityisopettaja	
74712 päivähoidon erityisopettaja	
<b>4 Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat</b>	
<i>Yhteensä</i>	21694
26110 lastenhoitaja	16617
72115 päivähoitaja	2589
73493 lähihoitaja	1083
12530 hoitaja	792
72346 lastenhoitaja-päivähoitaja	166
75753 päiväkodin lastenhoitaja	110
74633 päiväkotityöntekijä	86
76883 lastenhoitaja/varahenkilö	37
76400 kiertävä lastenhoitaja	32
72507 kehitysvammaisten hoitaja	29
78756 kiertävä lähihoitaja	17
26139 lastenohjaaja	16
77523 varahoitaja	13
26125 lastenhoitaja-sosiaaliskasvattaja	12
72891 erityispäivähoitaja	12
64714 vastaava lastenhoitaja	11
64630 vastaava hoitaja	10

76773 päivähoiton varahenkilö	10
71858 perushoitaja	
80666 erityiskasvatuksen päivähoitaja	
77450 hoitaja/viriketoiminnan ohjaaja	
17695 kehitysvamמהoitaja	
78057 päivähoiton kasvatustyöntekijä	
26164 lastentarhanhoitaja	
74520 hoito- ja kasvatushenkilö	
75778 lähihoitaja-lastenohjaaja	
77332 lähihoitaja-lastenhoitaja	
38975 palvelutalon hoitaja	
73241 erityislastenhoitaja	
78111 vuorohoitaja	
26172 lastentarhan osastonhoitaja	
43524 päiväkodin hoitaja	
77579 lähihoitaja-perushoitaja	
78080 lastenhoitaja-laitosapulainen	
78756 kiertävä lähihoitaja	
<b>5 Varhaiskasvatuksen avustajat</b>	
<i>Yhteensä</i>	2 649
71740 erityisavustaja	752
72030 ryhmäavustaja	672
72816 avustaja	393
72582 henkilökohtainen avustaja	173
71843 päiväkotiaavustaja	169
72435 päivähoitoavustaja	147
06510 assistentti	58
78611 päivähoiton avustaja	50
71809 koulunkäyntiaavustaja	39
77840 avustaja päivähoitossa	33
76544 ryhmäassistentti	26
77932 erityislasten ryhmäavustaja	24
80123 päiväkodin avustaja	24
71733 vammaisten avustaja/ohjaaja	21
10279 erityisohjaaja	20
77643 ryhmäkohtainen avustaja	13
77167 erityislapsen avustaja	11
77281 ryhmäavustaja/lastenhoitaja	
74362 esikouluavustaja	
78706 päivähoitaja-päiväkotiaapulainen	
22951 kouluavustaja	
71644 avustava ohjaaja	
48337 sosiaaliohjaaja	
73113 lähityöntekijä (lähihoitaja)	
74184 esiopetusavustaja	
75884 esiluokanavustaja	
78581 henkilökohtainen koulunkäyntiaavustaja	
78698 erityisavustaja-kerho-ohjaaja	
78901 päivähoiton avustaja	
79844 erityisavustaja-perhepäivähoitaja	

<b>6a Perhepäivähoitajat</b>	
<i>Yhteensä</i>	4 567
72463 ryhmäperhepäivähoitaja	2 020
39407 perhepäivähoitaja	1 993
20697 kolmiperhehoitaja	175
77571 päivähoitotyöntekijä	151
77572 vastaava ryhmäperhepäivähoitaja	43
79691 lasten erityisohjaaja	41
97063 perhepäivähoitaja	38
73591 kiertävä perhepäivähoitaja	27
73592 kolmiperhehoitaja	27
39409 perheryhmän hoitaja	20
75310 päivähoitaja-ryhmäperhepäivähoitaja	11
74488 ryhmäpäivähoitaja	
75912 päiväkotityöntekijä/ryhmäperhepäivähoitaja	
73566 perhepäivähoidon sijaishoitaja	
77449 kiertävä ryhmäperhepäivähoitaja	
78058 perhepäivähoidon varahenkilö	
79766 avustaja/päivähoitaja	
80330 perhepäivähoitaja-lähihoitaja	
<b>6b Omassa kodissaan työskentelevä PPH KVTES 12PPH001 ja 12PPH002</b>	
<i>Yhteensä</i>	6 263
39407 perhepäivähoitaja	6 189
97063 perhepäivähoitaja	72
26110 lastenhoitaja	
76773 päivähoiton varahenkilö	
<b>7 Leikkitoiminta ja avoin varhaiskasvatus (jotka eivät sisälly luokkiin 1–6) sis. ap- ja ip.toim.</b>	
<i>Yhteensä</i>	768
36660 ohjaaja	245
97007 iltapäiväkerhon ohjaaja	101
48337 sosiaaliohjaaja	70
76753 aamu- ja iltapäiväkerhon ohjaaja	62
77344 aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaaja	31
64760 vastaava ohjaaja	26
26350 leikinohjaaja	24
54395 toiminnanohjaaja	23
71150 leikkipuistoapulainen	23
18512 kerho-ohjaaja	18
74546 koulunkäynnin ohjaaja	16
74041 kehitysvammaisten ohjaaja	13
75272 iltapäivätoiminnanohjaaja	12
26368 leikkikenttäohjaaja	11
74840 koululaisten iltapäivähoitaja	11
76939 johtava leikkipuisto-ohjaaja	10
22981 koululasten päiväkodin ohjaaja	
71151 leikkipuiston ohjaaja	
77684 koululaisten iltapäivätoiminnan ohjaaja	
78706 päivähoitaja-päiväkotiaapulainen	
76290 koulunkäyntiohjaaja	



77191 perhekerhon ohjaaja	
26367 leikkikenttäapulainen	
64716 vastaava leikinhaja	
71890 lasten leikin- ja toiminnan ohjaaja	
76764 leikkitoiminnan avustaja	
76818 iltapäivätoim.ohj.-koulunkäyntiavustaja	
18515 kerhotoiminnan ohjaaja	
27790 liikunnanohjaaja	
71719 leikkitoiminnan ohjaaja	
75444 koulunkäyntiavustaja-ryhmäperhe-päivähoitaja	
75856 koulunkäyntiavustaja/hoitotyöntekijä	
78366 avoimen varhaiskasvatustoiminnan ohjaaja	
42680 puistotäti	
76758 päiväkotiaavustaja/koululaisten ohjaaja	
78110 virikekerhon ohjaaja	
79190 koulunkäyntiohj-iltapäivätoiminnanohj.	
80280 koulunk.ohj. aamu- iltapäiväkerho-ohj.	
<b>8 Muut</b>	
<i>Yhteensä</i>	<b>2186</b>
43535 päiväkotiaapulainen	965
25410 laitosapulainen	626
25449 laitoshuoltaja	106
80660 Päiväkotihoitaja	76
12600 hoitoapulainen	73
72407 laitoshuoltaja	37
43501 päivähoitoapulainen	33
36672 ohjaustoisija	31
79155 yhteispuvelutyöntekijä	20
78206 ruoka- ja puhdistuspuvelutyöntekijä	19
20405 kodinhoitaja	18
50860 talousapulainen	17
73093 hoitoavustaja	16
71484 päiväkodin harjoittelija	15
73518 perhetyöntekijä	13
77085 laitoshuoltaja-ravitsemustyöntekijä	12
77563 laitoshuoltaja/päiväkoti	12
75632 lähihoitajaharjoittelija	10
26145 lastenhoitoapulainen	
73820 kieliaavustaja	
73851 hoitotyöntekijä	
76648 ravitsemistyöntekijä/laitoshuoltaja	
47400 siivooja	
78415 hyvinvointiaavustaja	
10288 erityistyöntekijä	
17720 keittiöapulainen	
37730 osastoapulainen	
39403 perheohjaaja	
71843 päiväkotiaavustaja	
72733 palvelukodin hoitaja	
76931 tilahuoltaja	

72483 kielitukihenkilö	
04690 Apuohjaaja	
12544 hoitaja-laitosapulainen	
14760 järjestelyapulainen	
17780 keittiöapulainen-siivooja	
17817 keittiö-siivousapulainen	
17930 keittäjä-siivooja	
22803 kotihoidon ohjaaja	
22820 kotipalveluohjaaja	
43528 päiväkodin ohjaaja	
45978 ryhmänopeettaja	
47005 seimiapulainen	
63455 vapaa-aikatoiminnanjohtaja	
71300 työnohjaaja	
71347 virike-toiminnan ohjaaja	
71694 laitosapulainen:(keittiöapulainen)	
71698 ryhmänohjaaja	
71831 aputyöntekijä	
72505 ravitsemistyöntekijä	
72575 ruokapalvelutyöntekijä	
72672 yksikönjohtaja	
73774 lähiavustaja	
75618 lapsiperhetyöntekijä	
75898 ryhmäavustaja-laitosapulainen	
76544 ryhmäassistentti	
76766 eu-taloussihteeri	
79198 lähihoitajaopiskelija	
80751 Erityispäivähoidon avustaja	
97041 keittiötyöntekijä	



# Katsaus kotimaiseen ja kansainväliseen varhaiskasvatuksen tutkimukseen 2000-luvulla

Kirsi Alila, Mervi Eskelinen ja Eila Estola

## Sisältö

<b>Johdanto</b>	<b>139</b>
<b>Tutkimuskatsauksen toteuttaminen, rakenne ja koonti</b>	<b>141</b>
1 Tutkimuskatsauksen toteutus	141
1.1 Kotimaisen tutkimuksen kartoittaminen	141
1.2 Kansainvälisen tutkimuksen kartoittaminen	142
2 Tutkimuskatsauksen rakenne	142
3 Kokoava tarkastelu tutkimuskatsauksen annista	143
<b>Osa I. Kansallisten ja kansainvälisten varhaiskasvatustutkimusten yhteenvetoa teemoittain</b>	<b>148</b>
1 Varhaiskasvatus yhteiskunnallisena ja institutionaalisena palveluna	148
2 Lapsi varhaiskasvatuksessa	150
2.1 Lapsen toimijuus ja osallisuus	150
2.2 Sosiaaliset suhteet ja kiusaaminen	151
2.3 Lapsen kehitys	152
3 Varhaiskasvatuksen henkilöstö	152
3.1 Ammatillisuus ja koulutustaso	152
3.2 Henkilöstön mitoitus ja suhdeluvut	154
4 Johtaminen ja laatu	155
5 Kasvatuskumppanuus	156
6 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka	157
7 Esiopetus ja siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen	159
8 Erityisvarhaiskasvatus	160
9 Monikulttuurisuus	162
9.1 Monikulttuurisuus yhteiskunnallisena ilmiönä	162
9.2 Monikulttuurisuuskasvatus	163
<b>Osa II. Varhaiskasvatustutkimusten referointi teemoittain</b>	<b>164</b>
Teema 1: Varhaiskasvatus yhteiskunnallisena ja institutionaalisena palveluna	164
Teema 2: Lapsi varhaiskasvatuksessa	170
Teema 3: Varhaiskasvatuksen henkilöstö	180
Teema 4: Johtaminen ja laatu	189
Teema 5: Kasvatuskumppanuus	192
Teema 6: Varhaiskasvatuksen pedagogiikka	195
Teema 7: Esiopetus ja siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen	201
Teema 8: Erityisvarhaiskasvatus	206
Teema 9: Monikulttuurisuus kasvatuksessa	212
<b>Lähteet</b>	<b>215</b>

# Johdanto

Käsillä oleva tutkimuskatsaus on toteutettu Opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiantona. Tutkimuskatsaukseen on kerätty 2000-luvulla tehtyä suomalaista sekä kansainvälistä varhaiskasvatustutkimusta. Tutkimuskatsauksen on tarkoitus tuottaa tietoa varhaiskasvatusta koskevaa lakia valmistelevalle työryhmälle lain valmistelun tueksi viime vuosien tutkimusten tuloksista.

Raportin johdannossa avataan lukijalle tutkimuskatsausten toteuttamistapaa (luku 1), tutkimuskatsauksen rakenne (luku 2) ja myös tehdään kokoavaa tarkastelua tutkimuskatsauksen annista (luku 3) taustaksi osien I ja II sisällölle. Raportin osa I kuvaa kansallisen ja kansainvälisen varhaiskasvatuksen yhteenvetoa teemoittain. Osassa II esitellään samoja teemoja noudattaen tutkimuksia koskevat referoinnit. Raportin lukija voi perehtyä referointien kautta tarkemmin haluttuun tutkimukseen ja löytää tutkimusta koskevat saatavuustiedot.

Tutkimuskatsaus on tehty keväällä 2013. Kotimaiset tutkimukset on teemoiteltu aineistolähtöisesti, kansainvälisen tutkimuksen osalta haut rajattiin valmiiksi tiettyihin teemoihin (ks. luku 1.2). Viimeistelyvaiheessa syksyllä 2013 ja keväällä 2014 kotimainen ja kansainvälinen tutkimus yhdistettiin. Raportin teemoittelu noudattelee pienin muutoksin kotimaisen tutkimuksen osalta tehtyä jaottelua. Teemat esitellään luvussa 2 Tutkimuskatsauksen rakenne.

Tämän tutkimuskatsauksen piiriin on päätyntä vain osa kaikesta 2000-luvulla julkaistusta varhaiskasvatustutkimuksesta. Tietokantojen hakutoimintojen monimutkaisuuden sekä käytettävissä olleen lyhyehkön ajan vuoksi todennäköisesti lukuisia tutkimuksia on jäänyt löytymättä sekä kotimaisesta että kansainvälisestä tutkimuksesta. Tutkimuskatsauksessa on keskitytty tutkimuksiin, jotka on julkaistu sähköisesti joko erilaisissa yliopistojen tai muiden tahojen tietokannoissa tai tieteellisissä sähköisissä aikakausjulkaisuissa. Tutkimuksia on kuitenkin löytynyt melko paljon ja on todennäköistä, että niiden avulla on mahdollista tehdä johtopäätöksiä varhaiskasvatuksen tutkimuksesta niin Suomessa kuin kansainvälisesti.

Suomalaisen tutkimuksen osalta tehtävänä oli koota eri aloilla toteutettua varhaiskasvatusta ja päivähoitoa koskevaa tutkimusta ja joitakin keskeisiä selvityksiä vuosina 2000–2013. Käynnissä olevasta ja Suomen Akatemian rahoittamasta Perheet 24/7 -tutkimushankkeesta ei ole vielä julkaistuja tuloksia, joten se on jäänyt tämän tutkimuskatsauksen ulkopuolelle. Kansainvälisiä tutkimuksia on etsitty joukosta keskeisiä varhaiskasvatuksen tieteellisiä aikakausjulkaisuja vuosilta 2007–2013 sekä valikoidusti EU:n ja OECD:n raportteja ja joitakin uusia monografioita (ks. tarkemmin luvut 1.1 ja 1.2).

Kansainvälistä varhaiskasvatustutkimusta arvioitaessa on muistettava, että kasvatuksen ilmiöitä tutkittaessa kulttuuriset tekijät vaikuttavat tuloksiin. Eri maissa ja erilaisissa kulttuureissa saatuja tutkimustuloksia ei voida siirtää suoraan toisiin maihin tai kulttuureihin. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen laadun määritelmät eroavat maiden välillä riippuen muun muassa uskonnoista, arvoista ja sosio-ekonomisista konteksteista ja koulutuspoliittisista ratkaisuista. Huolimatta monista eroista maiden ja kulttuurien välillä, varsin yksimielisiä ollaan kuitenkin siitä, että tarjoamalla kasvatusta ja koulutusta kaikille, sekä tytöille että pojille, lisätään tasa-arvoa ja edistetään mahdollisuuksia itsenäiseen elämään.

# Tutkimuskatsauksen toteuttaminen, rakenne ja koonti

## 1 Tutkimuskatsauksen toteutus

### 1.1 Kotimaisen tutkimuksen kartoittaminen

Kotimaista varhaiskasvatustutkimusta koskevan toimeksiannon vaiheet olivat: 1) tutkimushakujen tekeminen ja löydettyjen tutkimusten listaaminen ja raportointi, 2) tutkimusten referointi tutkimustehtävien ja keskeisten tulosten osalta ja 3) tutkimusten teemoittelu aineistolähtöisesti ja raportin kirjoittaminen.

Kirjallisuuskatsaus sisältää 2000-luvulla tehtyjä suomen- ja englanninkielisiä suomalaista varhaiskasvatusta käsitteleviä tutkimuksia, jotka ovat olleet saatavilla sähköisessä muodossa. Selvityksessä on otettu mukaan pääsääntöisesti väitöskirjoja ja sähköisissä tieteellisissä aikakauslehdissä julkaistuja artikkeleita. Tutkimuksista on tehty lyhyet referaatit, joissa on kerrottu tutkimustehtävä ja keskeiset tutkimustulokset. Jokaisen referaatin lopussa on www-osoite, josta tutkimus löytyy. Jos www-osoitetta ei ole, aineisto ei ole sähköisesti käytettävissä. Selvityksen tekijällä on tallennettuna kaikki käytetyt artikkelit, ja ne saa halutessaan luettavaksi.

Käytettyjä hakusanoja olivat *varhaiskasvatus, päivähoito, päiväkot, osallisuus, kiintymyssuhde, varhaislapsuus, perhepäivähoito, esiopetus, early childhood, early childhood education, day care, child care, kindergarten, attachment theory, leikki, esikoulu, kasvatuskumppanuus, lastentarha, lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja* eri muodoissaan ja eri kombinaatioina. Tarkoituksena on ollut löytää kattavasti eri tieteenaloilla tehtyä, suomalaiseen varhaiskasvatukseen tai varhaiskasvatuksen instituutioihin relevantisti liittyvää tutkimusta. Haut kohdistettiin seuraaviin tietokantoihin: Doria, Helda, Jultika, Julkari, Tampub, Jykdoc, Scopus, Web of Knowledge, ARTO, yliopistojen itsenäisiin julkaisutietokantoihin, ministeriöiden ja eri viranomaisten tietokantoihin, sosiaalialan osaamiskeskusten julkaisuluetteloihin sekä Nelliportaalin hakutoimintoihin. Ongelmaksi koitui sopivien hakulausekkeiden muotoilu siten, että hakuosumat olivat relevantteja. Usein kävi niin, että osumia tuli satoja ja niistä vain kourallinen oli käyttökelpoisia tämän selvityksen kannalta. Pitkien hakulistausten läpikäyminen oli hidasta ja virhealtista. Pieni osa tutkimuksista löytyi läpikäytyjen tutkimusten lähdeluetteloista ja joitain myös ajankohtaisista artikkelijulkaisuista.

## 1.2 Kansainvälisen tutkimuksen kartoittaminen

Kevätlukukaudella 2013 Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen maisterivaiheen opiskelijoille Helena Hautala, Jaana Juutinen, Riitta Kiviniemi, Elisa Haapala, Marja Kailasuo, Sallamari Keto-Tokoi, Laura Ketonen, Jenni Latvalehto, Tiina Rantala, Mervi Pirkola, Anne Repo, Satu Sassi, Hanna Tuomala, Ulla Mehtälä, Titta Koskivuori, Satu Jylkäs-Kiuru, Pekka Mertala, Anna Hyöky, Anniina Kivimäki, Virpi Timonen ja Marjaana Vendelin tarjoutui mahdollisuus tehdä professori Eila Estolan ohjauksessa *'Ajankohtainen tutkimuskeskustelu'* -opintojakson aikana osa opinnoistaan siten, että heidän tutkimuskohtejaan voitaisiin tarjota taustamateriaaliksi varhaiskasvatuslakia valmistelevan työryhmän käyttöön.

Opiskelijat jaettiin viiteen ryhmään, joille kullekin sovittiin oma teemansa. Teemat valittiin yhteistyössä varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamisen valmistelutyöryhmän kanssa tavoitteena koota tietoa, jolla olisi käyttöä taustamateriaalina valmisteltaessa hallituksen esitystä varhaiskasvatuslaiksi. Teemoja olivat 1) varhaiskasvatuksen toimintaympäristön muutokset 2) lapsen oikeudet, hyvinvointi ja osallisuus, 3) varhaiskasvatuksen laatu ja ohjausjärjestelmät, 4) eräiden OECD-maiden varhaiskasvatusjärjestelmien vertailua erityisesti laadun näkökulmasta sekä 5) varhaiskasvatuksen henkilöstökysymysten tarkastelu. Tutkimuskoonti ei siis esittele kaikkea varhaiskasvatustutkimusta vaan kuvaa tutkimusta valikoiduista näkökulmista.

Opiskelijoiden laatimat yksittäisten tutkimusten kuvaukset on jätetty tähän raporttiin pääosin sellaisenaan. Kaikista tutkimuksista ei ole referaattia, mutta se mainitaan tutkimukseen viitattaessa.

Tutkimustietoa haettiin seuraavista julkaisuista (vuodet suluissa):

- Australasian Journal of Early Childhood (2008–2013)
- Early Child Development and Care (2007–2012)
- Early Childhood Research Quarterly (2007–2013)
- Early Education and Development (2007–2013)
- Early Years (2007–2013)
- European Early Childhood Education Research Journal (2007–2013)
- European Journal of Education (2007–2013)
- International Journal of Early Years Education (2007–2013)
- Scandinavian Journal of Education Research, (2007–2013)
- Unicef ja OECD -raportit (2008–2013).

## 2 Tutkimuskatsauksen rakenne

Kirjallisuuskatsaus on koostettu kahteen osaan siten, että osassa I on kaikista tutkimuksista yhteenvetokappaleet jaoteltuna yhdeksään teemaan:

- Varhaiskasvatus yhteiskunnassa
- Lapsi varhaiskasvatuksessa
- Varhaiskasvatuksen henkilöstö
- Johtaminen ja laatu
- Kasvatuskumppanuus
- Varhaiskasvatuksen pedagogiikka
- Esiopetus ja siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen
- Erityisvarhaiskasvatus
- Monikulttuurisuus



Näiden teemojen alla on tarvittaessa alateemoja. Yhteenvetokappaleissa on kuvattu lyhyesti, minkälaista tutkimusta aiheesta on tehty ja millaisia tuloksia niistä on saatu. Osasta II löytyvät tutkimusten referaatit teemoittain aakkosjärjestyksessä. Teemojen alussa on lyhyt kokoava teksti teeman sisällöstä.

### **3 Kokoava tarkastelu tutkimuskatsauksen annista**

Seuraavassa tarkastellaan kokoavasti tutkimuskatsauksen antia. Tarkastelu pohjautuu tutkimuskoonnin toimittajan näkemyksiin. Kaikkia tutkimusteemoja ei käydä yksityiskohdaisesti läpi, vaan tarkoituksena on nostaa kiinnostavia havaintoja esiin. Yleisesti ottaen Suomessa varhaiskasvatuksen rakennetta on tutkittu melko vähän ja esimerkiksi avoimesta varhaiskasvatuksesta tai vuorohoidosta ei löytynyt tutkimuksia. Kummankin merkitys luultavasti tulevaisuudessa kasvaa – avoimen varhaiskasvatuksen palvelut kokopäivähoitoa huomattavasti edullisempina varhaiskasvatuksen palvelumuotona ja vuorohoito työelämän vaatimusten vuoksi – joten tutkimusta olisi tarpeen lisätä. Perheet 24/7 -tutkimushanke<sup>1</sup> valmistuessaan tuottanee lisätietoa vuorohoidon teemasta. Varhaiskasvatuksen tutkimuksessa näkyy, että varhaiskasvatuksen painotus on siirtymässä työvoimapolitiikasta kohti lasten oikeuksia ja osallisuutta korostavaa näkökulmaa (ks. Karila 2012).

#### **Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa**

Yhteiskunnan muutos on vaikuttanut varhaiskasvatukseen. Yhteiskunnassa vallitseva talouspuhe hallitsee myös varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatus nähdään investointina, joka pitää tuottaa taloudellisesti ja tehokkaasti. Varhaiskasvatukseen pyritään tuomaan koulumainen opetussuunnitelma, jonka määrittämät koulutustavoitteet ovat mitattavissa ja arvioitavissa. Tämä kehitys on omiaan paitsi vaarantamaan varhaiskasvatukselle omaleimaiset varhaispedagogiset käytännöt myös luomaan massiivisen arviointiapparaatin varhaiskasvatuksen ympärille. (Kjørholt & Qvortrup 2012; Strandell 2012.) Tuloksellisuus- ja taloudellisuustavoitteet kohdistuvat ensisijaisesti varhaiskasvatuksen järjestämiseen. OECD:n (2013; 2009) tuoreen raportin mukaan Suomessa lapsiperheiden köyhyys on lisääntynyt, mutta korkealaatuinen varhaiskasvatus parantaa lasten hyvinvointia ja oppimista ja vähentää köyhyyttä pitkällä tähtäimellä. Kuitenkin parhaillaan keskustelussa olevat julkisten palvelujen menoleikkaukset vaikuttavat väistämättä varhaiskasvatuspalvelujen saatavuuteen (subjektiivisen päivähoido-oikeuden rajaukset), henkilöstön mitoittamiseen, ryhmäkokoihin sekä henkilöstön kelpoisuusehtojen väljentämiseen.

#### **Henkilöstön ammatillisuus, koulutustaso ja mitoitus**

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisuuskysymyksiä on tutkittu, mutta henkilöstöön liittyviä rakenteellisia tekijöitä, kuten henkilöstömitoitusta tai koulutustasoa, ei sen sijaan ole Suomessa juurikaan tutkittu. Kansainvälistä tutkimusta sen sijaan kyseisistä aiheista on ja voinee olettaa, että niiden tulokset ovat hyödynnettävissä myös Suomessa, sillä eri maissa tehdyt tutkimukset ovat hyvin samansuuntaisia tulosten suhteen: henkilöstön kor-

<sup>1</sup> Suomen Akatemian rahoittama ”Perheet 24/7” – tutkimushanke, jossa tutkitaan ei-päiväaikaan tehtävän työn vaikutuksista perheiden hyvinvointiin ja arkeen. Suomen ohella tutkimuksessa kerätään tietoa Hollannista ja Iso-Britanniasta. Tutkimusta hallinnoi JAMK (Hyvinvointiyksikkö) Hankkeessa ovat mukana myös Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden laitos ja Terveystieteiden tutkimuskeskus, THL. Tutkimus toteutetaan vuosien 2011–2014 aikana.

kea formaali koulutustaso lisää sensitiivisyyttä ja parantaa lasten oppimistuloksia ja vaikuttaa näin varhaiskasvatuksen laatuun ja lasten hyvinvointiin. Suomessa ollaan kuitenkin jääty muiden Pohjoismaiden tasosta ja OECD:n suositustasosta pedagogisen koulutuksen saaneen henkilöstön määrässä. Tämä taas on johtanut tilanteeseen, jossa pedagogisen yliopistollisen koulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien potentiaalia ei enää osatakaan hyödyntää. Henkilöstömitoituksen osalta useissa kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että vähäinen aikuisten määrä suhteessa lapsiin on yhteydessä heikentyneeseen varhaiskasvatuksen laatuun sekä lisääntyneisiin lasten käyttäytymisongelmiin. Suuret ryhmät heikentävät varhaiskasvatuksen laatua, vähentävät lapsen yksilöllistä kohtaamista ja aiheuttavat sekä aikuisille että lapsille stressiä. (Ks. Burchinal yms. 2002; Kalliala 2011; OECD 2006; OECD 2011; Pirard 2011; Rentzou & Sakellariou 2011; Sheridan 2009.)

Suhteessa lapsiin aikuisen täytyy olla herkkä lapsen aloitteille, olla valmis ja kyvykäs vuorovaikutukseen sekä ymmärtää kasvatuksen valtasuhde. On havaittu, että mitä korkeampi kasvattajan koulutus on, sitä herkempi ja sitoutuneempi hän on vuorovaikutukseen lapsen kanssa (ks. Kalliala 2011). Aikuinen ei voi vaikuttaa suoraan lapsen kehitykseen ja oppimiseen, joten aikuisella pitää olla osaamista tuottaa ja havaita tilanteita, jotka mahdollistavat tarkoituksenmukaisen oppimisen. (Ks. Brèdikytè 2011; Ylitapio-Mäntylä 2010.) Työyhteisössä ammatillisuudessa keskeistä on toimia moniammatillisessa työyhteisössä niin, että kaikkien asiantuntijuus ja osaaminen saadaan käyttöön. Tämä edellyttää työyhteisössä yhteisiä neuvotteluja toiminnan sisällöstä ja tavoitteista sekä toimijoiden itsereflektiota. (Ks. Auranen 2004; Nummenmaa & Karila 2005; Pinazza 2012.)

Yllättävä havainto oli, että ammattilaiset eivät käsitteellistä toimintaansa pedagogisin termein. Esimerkiksi lapsilähtöisyys käsitteenä ei nojaa mihinkään teoreettiseen perustaan, joten ammattilaiset eivät tiedosta, mikä lapsen kehittymistä edistää tai estää (Ks. Kovanen 2004; Rouvinen 2007.) Ammatillisuutta pitäisikin jatkuvasti kehittää (ks. Korkalainen 2009.) Aikuisen herkkyyys vastata lasten tarpeisiin, kyky kuunnella sekä avoimuus lasten aloitteita kohtaan edellyttävät sekä vuosien koulutusta ja ammatillista asiantuntijuutta. (Ks. Holkeri-Rinkinen 2009; Rainio 2010.) Korkeammin koulutetut työntekijät havaitsevat myös kiusaamista paremmin kuin vähemmän koulutetut (ks. Repo & Sajaniemi 2013).

Ohjaavien asiakirjojen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Esiopetussuunnitelman perusteet) käyttäminen toiminnan suunnittelun pohjana on olennaista. Tutkimuksissa kuitenkin selvisi, että opetussuunnitelmia käytetään vain pinnallisesti. Koska niiden käyttö edellyttää tulkintaa, tarvitaan asiantuntemusta ja ammatillista osaamista, jotta tulkinta on opetussuunnitelman tarkoituksen suuntainen. (Ks. Korkeamäki & Dreher 2012.) Tilanne, jossa kukin toimija tulkitsee opetussuunnitelmia omista lähtökohdistaan, vaarantaa niiden tarkoituksen toteutumisen.

Erilaisten mittareiden kehittäminen varhaiskasvatukseen standardoi varhaiskasvatusta tarkoituksenaan tuottaa tasalaatuisia varhaiskasvatusta riippumatta esimerkiksi asuinpaikasta. (Ks. Karila 2012.)

### **Kasvatuskumppanuus**

Perhe on päivähoidossa asiakas ja vanhemmat lastensa asiantuntijoita. Kuitenkin perhe nähdään myös tukea tarvitsevana ja heikkona (ks. Onnismaa 2010). Vaikka kasvatuskumppanuuden tulisi olla vanhempien ja ammattilaisten välistä, vastavuoroista ja tasa-arvoista vuorovaikutusta lapsen hyväksi, vanhemmille rakentuu siinä kuitenkin vain myötäilijän rooli ammattilaisten määrittäessä keskustelunaiheet. Ammattilaisen tulee olla kasvatuskumppanuussuhteen aktiivinen osapuoli, mutta vanhempien ei pitäisi olla

vain tiedonjakajan ominaisuudessa. Yhteisiin merkityksiin ei pyritä eikä vanhempia oteta tosiasiallisesti mukaan pohtimaan esimerkiksi lastaan koskevia pedagogisia ratkaisuja. (Ks. Karila 2005; Kekkonen 2012.) Kasvatuskeskustelut rajautuvat lapsen käyttöön ja päivähoitoon sopeutumiseen. Odotukset ovat tytöille ja pojille erilaiset. Lapsilta odotetaan sukupuolen mukaista käytöstä. (Ks. Alasuutari & Markström 2011.) Sukupuolittavien käytäntöjen tietoinen avaaminen niin työyhteisön sisällä kuin vanhempien kanssa käytävissä keskusteluissa on välttämätöntä (ks. Ylitapio-Mäntylä 2010). Päivähoitopalvelun korostaminen varhaiskasvatuksen sijaan sekä lapsen yksilöllisyyden nostaminen varhaiskasvatuksen diskurssissa vahvistaa lapsen vanhempien asiakkuusasemaa ja saattaa hämärtää varhaiskasvatuspalvelun luonnetta ryhmäkasvatuksena (ks. esim. Hujala, Turja, Gaspar, Veisson & Waniganayake 2009<sup>2</sup>).

### **Osallisuus, toimijuus ja kiusaaminen**

Lasten osallisuuteen liittyvän tutkimuksen taustalla on Lapsen oikeuksien sopimukseen liittyvät vaatimukset ja lapsuudentutkimuksen teoriat ja käytännöt. Molemmissa korostetaan lasten oikeutta osallistua elämäänsä koskevaan päätöksentekoon. Tutkimustietoa puuttuu muun muassa siitä, miten tämä oikeus on ymmärretty ja miten osallisuutta toteutetaan varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkimustulokset ovat kuitenkin yksituumaisia siitä, että lapsen osallisuuden edellytyksenä institutionaalisessa kasvatuksessa on henkilöstön lapsituntemus ja pysyvyys.

Jo pieni lapsi on kykenevä osallistumaan sosiaalisessa ympäristössään erilaisiin neuvotteluihin, joilla vaikutetaan omaan ja muiden asemaan, merkityksellistetään ilmiöitä sekä muutetaan omaa ympäristöä. Lasten pystyvyydelle tuleekin antaa tilaa varhaiskasvatusympäristössä: aikuinen voi jakaa omaa valtaansa lapselle asioissa, joissa lapsi voi tehdä päätöksen omasta puolestaan. Dialogi aikuisen ja lapsen välillä mahdollistaa rikkaat oppimisympäristöt. Käsitukseen lapsesta kompetenttina toimijana liittyy kuitenkin näkökohtia, joita on syytä pohtia. Lapsen omaan aktiiviseen toimijuuteen perustuva toiminta tuottaa lasten eriarvoisuutta. Sosiaalisesti ja kielellisesti taitavat lapset pärjäävät suhteessa aikuisiin ja muihin lapsiin. Taitavasti neuvotteleva lapsi saavuttaa palkintoja ja korkeamman aseman ryhmänsä keskuudessa. Vähemmän taitavat ajautuvat asemaan, joissa taitojen puute rajoittaa heidän osallisuuttaan ja onnistumistaan vuorovaikutuksessa. Aikuisten tulee huolehtia, että kaikkien lasten osallisuus toteutuu ja vähemmän taitavia tuetaan vuorovaikutuksessa ja neuvotteluissa. (Ks. Kronqvist 2004; Malone 2013; Rayna & Laevers 2011; Siippainen 2012; Vuorisalo 2013.) Lapsen näkeminen yksiselitteisesti kompetenttina toimijana saattaa lasten eriarvoistamisen lisäksi johtaa toimintaan, joka on yksinomaan lapsilähtöistä. Tällöin aikuinen jättää vastuun vuorovaikutuksesta ja lasten tasavertaisista osallistumisen mahdollisuuksista lapsiryhmälle.

Jo pienetkin lapset ovat sekä kykeneviä kiusaamaan että tunnistavat kiusaamisen muiden toiminnassa. Varhaiskasvatuksen ympäristöissä kiusaamista tapahtuu jatkuvasti, mutta siihen puuttuminen on puutteellista. Varhaiskasvatusikäisten lasten ollessa kyseessä kiusaamiseen ei voi puuttua samoin kuin koululaisten kanssa, vaan kiusaamistilanteissa tärkeintä on lasta leimaamatta ennaltaehkäistä kiusaamista ja opettaa lapsille uusia konsteja hankalista tilanteista selviytymiseksi. Tämä vaatii aikuisilta herkkyyttä tunnistaa kaikenlaiset kiusaamisen muodot sekä oikea-aikaista puuttumista. Päiväkodin henkilökunta tarvitsee lisää työkaluja kiusaamisen tunnistamiseksi ja siihen puuttumiseksi. (Ks. Repo & Sajaniemi 2012.)

---

<sup>2</sup>Tutkimusreferaatti puuttuu

## **Johtajuus**

Suomessa kunnat päättävät itse varhaiskasvatuksen organisaatiostaan sekä määrittävät lain puitteissa varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävät, vastuut ja velvoitteet. Tästä johtuen johtamiskäytännöt vaihtelevat kunnittain. Suomessa lastentarhanopettajalle pääsääntöisesti ei ole määritelty selvästi pedagogista vastuuta ryhmänsä toiminnasta toisin kuin muissa Pohjoismaissa.

Riippumatta siitä, millä tasolla varhaiskasvatuksen johtaja toimii, tärkeintä on, että johtajalla on substanssiosaamista varhaiskasvatuksesta ja legitiimi asema johtaa muita. Ilman selvää asemaa ja osaamista hallinnon tasolla varhaiskasvatuksen agenda supistuu helposti pelkän tehokkuuden mittaamiseksi. Päiväkotitasolla johtajuutta toteutetaan usein ilman asemaa: vain varsinainen johtaja voi toimia muiden esimiehenä. Ongelmaksi se saattaa muodostua, jos johtajalla on useita yksiköitä johdettavanaan ja juoksevia asioita hoitaa joku alaisista. Tällaisilla vara- ja vastuuhenkilöillä ei yleensä ole valtaa muiden määräämiseen. (Ks. Akselin 20013; Halttunen 2009.) Sama koskee pienemmässä mittakaavassa päiväkodin tiimejä, joissa monesti vain yhdellä kolmesta työntekijästä on pedagoginen koulutus ja tästä johdettava velvollisuus pedagogiikan suunnitteluun, arviointiin ja toteutukseen. Tällä työntekijällä ei kuitenkaan ole muodollista valtaa johtaa tiimensä pedagogiikkaa. Pedagogisen osaamisen täysimääräinen käyttö edellyttäisi eri ammattiryhmien epäselvien työnkuvien selkiyttämistä (Onnismaa & Kalliala 2010), mikä edellyttää johtajuutta erityisesti varhaiskasvatuksen hallinnon tasolla.

Päiväkodin johtajuutta varhaiskasvatuksessa on tutkittu Suomessa yllättävän vähän. Oppilaitosjohtamista on tutkittu enemmän, mutta päiväkodit eroavat kouluista johdettavana ympäristönä. Päiväkotitoimi on aina moniammatillinen ympäristö, jossa eri toimijoiden näkemysten yhteensovittaminen ei voi olla yksittäisten tiimien tai ihmisten tehtävänä. Laadun varmistaminen edellyttää suunnittelua ja arviointia. Päiväkodin johtajan tulee myös tuoda tutkimustietoa kentälle sekä jalkauttaa erilaisia ylemmän tason strategioita ja suunnitelmia omassa yksikössään, mutta viedä myös kentän ääntä ylempään hallintoon. Myös koordinoituvastuu perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja muiden yhteistyötoimien välisestä toiminnasta on yleensä päiväkodin johtajalla.

## **Esi- ja alkuopetus**

Tuoreen selvityksen (Kinos & Palonen 2013) mukaan esiopetus pitäisi ulottaa velvoittavana koko 6-vuotiaiden ikäluokkaan tarkoituksena turvata opetuksellinen jatkumo varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välille. Tutkimuksissa kuitenkin havaittiin, että koulun menetelmien ulottamiseen koskemaan esiopetusikäisiä ei ole suotuisa suunta, etenkin jos esiopetuksesta vastaa esiopettajan sijaan luokanopettaja. Esiopettajien paremmat valmiudet eksplikoida pedagogiikkaansa ja eriyttää pedagogista toimintaa takaa lapselle mahdollisuuden omatahtiseen ja omien kykyjen mukaiseen oppimiseen. (Ks. Haring 2003; Leppälä 2007.) Esiopetuksen muuttuminen velvoittavaksi ei myöskään automaattisesti turvaa opetuksellista jatkumoa, ellei samalla kehitetä systemaattisesti siirtymää helpottavia käytänteitä (ks. Ahtola 2012; Karikoski 2008).

## **Erityiskasvatus**

Inklusio toimii varhaiskasvatuksessa sekä palvelujen tarjonnan että suurelta osin käytäntöjen osalta. Vastaisuudessa tarjottavaa tukea pitäisi ohjata lapsen yksilöllinen tarve, ei

diagnoosi. Laadukas erityisvarhaiskasvatus yhdistää laadukasta varhaiskasvatusta ja erityispedagogista osaamista. Kuitenkin erityispedagogiikan mystifiointi tuottaa riittämättömyyden tunnetta henkilöstölle, vaikka usein lapsen tuen tarpeet kohdistuvat arkisiin asioihin. (Ks. Hyytiäinen 2012; Korkalainen 2009; Pihlaja 2009). Kuten varhaiskasvatuksessa niin monesti, puheissa ja teoissa on ristiriita myös erityiskasvatuksen laadun osalta. Laatupuheessa keskeisiä ovat perhe- ja lapsilähtöisyys, inklusiivisuus ja yhteistyön sujuvuus. Käytännön toiminnassa korostuvat kuitenkin arjen sujuvuus, myönteinen vuorovaikutus ja elämyksellisyys.

### **Monikulttuurisuus**

Laadukas ja kaikkien saatavilla olevat varhaiskasvatuspalvelut ovat avainasemassa maahanmuuttajataustaisten lasten kotouttamisessa: hyödyt on havaittavissa aina aikuisuuteen asti. Varhaiskasvatuksen avulla lisätään myös koulutuksellista tasa-arvoa. (ks. Jansen yms. 2010; Karoly & Gonzales 2011.) Korkealaatuisen varhaiskasvatuksen edellytyksenä on pätevä kasvatushenkilöstö. Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu myös, että maahanmuuttajataustaiset työntekijät lisäävät kasvatuksen kulttuurisensitiivisyyttä, ovat merkittävässä roolissa vanhempien kanssa tehtävässä kasvatusyhteistyössä sekä rikastavat työyhteisön varhaispedagogiikkaa (ks. Adair, Tobin & Arzubiaga 2012; Jansen yms. 2010).

Suomessa monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteita käsitellään vähän tai ne on ilmaistu ohjaavissa asiakirjoissa epäselvästi. Tämä johtaa tavoitteiden konkretisointiin kunkin kasvattajan omista lähtökohdista käsin. Tutkimusten mukaan tämä on johtanut siihen, että monikulttuurisuuskasvatuksen on katsottu kuuluvan yksinomaan maahanmuuttajataustaiselle lapselle ja sitä toteuttavat hänen S2- ja äidinkielen opettajansa. Monikulttuurisuuskasvatuksen irrottaminen arjen toiminnasta alleviivaa kulttuurien välisiä eroja, ei suinkaan pienennä niitä tai lisää kulttuurien välistä ymmärrystä. Tästä puolestaan on seurauksena, että suomalaistaustaiset lapset rakentavat hierarkioita ja sulkevat maahanmuuttajataustaisia lapsia toiminnan ulkopuolelle. (Lappalainen 2006; Paavola 2007.) Suomalaisen yhteiskunnan alati monimuotoistuessa kansallisuuksien kirjon ja erilaisten perhemuotojen lisääntyessä ymmärrykseen ja suvaitsevaisuuteen perustuvalle monikulttuurisuuskasvatukselle olisi tilausta.

## *Osa I*

# Kansallisten ja kansainvälisten varhaiskasvatustutkimusten yhteenvedo teemoittain

Tässä osassa on teemoihin jaoteltuna katsauksessa käsitellyt varhaiskasvatustutkimukset. Teemat ovat varhaiskasvatus yhteiskunnassa, lapsi varhaiskasvatuksessa, varhaiskasvatuksen henkilöstö, johtaminen ja laatu, varhaiskasvatuksen pedagogiikka, esiopetus ja siirtymä alkuopetukseen, kasvatuskumppanuus, erityisvarhaiskasvatus sekä monikulttuurisuus. Lapsi varhaiskasvatuksessa on vielä jaoteltu kolmeen alateemaan, joita ovat lapsen toimijuus ja osallisuus, sosiaaliset suhteet ja kiusaaminen sekä lapsen kehitys ja Varhaiskasvatuksen henkilöstö alateemoihin ammatillisuus ja koulutustaso sekä henkilöstön mitoitus ja suhdeluvut.

### **1 Varhaiskasvatus yhteiskunnallisena ja institutionaalisena palveluna**

Yhteiskunnan muuttuminen vaikuttaa myös varhaiskasvatukseen. Pohjoismaissa vallalla oleva uusliberalistinen talousajattelu aiheuttaa painetta puhua varhaiskasvatuksesta talouden kielellä: varhaiskasvatuksesta alkaen lapsesta kasvatetaan tulevaisuuden kansalaista mahdollisimman tuottavasti. EDUCARE -ajattelusta on siirrytty kognitiivisten taitojen kehittämiseen ja oppimistulosten arviointiin. Koulumaisten opetussuunnitelmien käyttöönotto saattaa pahimmillaan vaarantaa varhaiskasvatukselle ominaiset toimintatavat. (Kjørholt & Qvortrup 2012.) Suomessa lapsikäsitys on YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen ja EU:hun liittymisen myötä muuttunut. Lapsuus on investointi: lapsi on 'tulevaisuuden kansalainen' ja 'osallistuva lapsi'. Yhteiskunta haluaa puuttua lapsuuteen ja institutionaalisesta kasvatuksesta tulee välttämättömyys, joka taas vaatii yhä enemmän asiantuntijuutta. (Strandell 2012.)

Viimeisimmän OECD:n (2013) raportin mukaan korkealaatuinen varhaiskasvatus parantaa lasten hyvinvointia ja oppimista ja vähentää köyhyyttä. Varhaiskasvatukseen osallistuminen on lisääntynyt useissa maissa, ja kuten Pohjoismaissakin oli havaittu, varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat lähentyneet toisiaan (ks. Kjørholt & Qvortrup 2012). Väestö- ja perherakenteen muuttuessa pidetään tärkeänä, että kaikilla lapsilla on oikeus varhaiskasvatuspalveluihin ja mahdollisuus näin kehittyä samanikäisten kanssa. Toisaalta esiin nostetaan myös vanhempien ihmisten ja lasten yhteistoiminta sekä sukupolvien välinen oppiminen. Nykyään vanhemmilla on enemmän resursseja osallistua

lapsensa asioihin myös varhaiskasvatuksessa. Vanhempien valvutuneisuus ja kiinnostus pitäisi hyödyntää varhaiskasvatusympäristöissä. (OECD 2013.)

Suomessa varhaiskasvatuksen piirissä olevien 4-vuotiaiden lasten osuus on hieman noussut vuodesta 2005 vuoteen 2010 (noin 48 % vuonna 2010). Luku on kuitenkin alle OECD-maiden keskiarvon. (OECD 2013, 89.) Tähän vaikuttanee Suomessa lasten kotihoitoon tukeminen. Tulevaisuudessa haasteita varhaiskasvatukselle aiheuttaa nopeasti kasvanut maahanmuuttajien määrä Suomessa sekä lisääntynyt lapsiperheiden köyhyys. (OECD 2013, 23, 84.) Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että köyhien perheiden lapsilla on usein merkittävästi heikommat kognitiiviset taidot kuin varakkaammista perheistä tulevilla ikätovereillaan. Kokopäivähoito hyödyttää erityisesti pienituloisten perheiden lapsia parantamalla oppimistuloksia, kielellisiä valmiuksia ja sosiaalisia taitoja. (Ks. Brown, Benedett & Armistead 2010<sup>3</sup>; Cooper yms. 2010<sup>4</sup>; Schroeder 2007.) Myös asuinpaikka voi vaikuttaa eriarvoistavasti: amerikkalaistutkimuksessa havaittiin, että maalla, pikkukaupungissa, esikaupungissa ja maaseudulla asuvien lasten akateemisissa taidoissa oli eroja (Miller 2013).

Suomalaisissa tutkimuksissa päivähoitosta piirtyy kuva julkisena hyvinvointivaltion toimintana, jota koko ajan rakennetaan toimijoiden välisessä vuoropuhelussa (Autto 2012). Lapsiperheiden lastenhoitojärjestelyt ovat yhteiskunnallisesti iso kysymys, jossa työvoimapolitiikka ja työelämän vaatimukset asettavat reunaehdojaan (Repo 2009). Päivähoitossa lapsen etu ja oikeudet eivät täysin toteudu, sillä päivähoiton ytimenä on aikuisten tarpeisiin vastaaminen yhteisöllisen, lapsen hyvinvoinnin perustalle rakennetun varhaiskasvatuksen sijaan (Kaukoluoto 2012). Varhaiskasvatuksen laadun tulisi olla keskustelun ytimessä (Repo 2009). Varhaiskasvatusjärjestelmän kysymykset ovat olleet koko historiansa ajan samankaltaisia. Alun pitäen päivähoito oli tarkoituksena olla osa kansanopetusjärjestelmää, mutta se painottuikin sosiaalipedagogiikkaan ja lastensuojelulain myötä lastentarhoista tuli sosiaalihuoltoa. (Lujala 2007.)

Viime vuosina varhaiskasvatuksen painotus on siirtynyt työvoimapolitiittisesta ja tasa-arvoa edistävästä näkökulmasta lapsen osallisuutta ja oikeuksia korostavaan näkökulmaan. Yhteiskunnan tasolla varhaiskasvatuksen keskeisiä kysymyksiä ovat koulutettu henkilökunta, investoiminen lapsiin, laadun arviointi, varhaiskasvatuksen roolin tunnistaminen elinikäisen oppimispolun alkupäänä, yksilöllisyyden korostuminen sekä lasten ja vanhempien osallisuus. Erilaisten mittarien ohjaamana varhaiskasvatus on alkanut lähentyä koulua ja tämä on johtanut tilanteeseen, jossa lapsuus nähdään vain välietappina, ei itsessään tärkeänä. (Karila 2012.) Voimassaolevien varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen lapsikäsitteeksi muotoutuu kompetentti lapsi, joka on ristiriitainen lapsuusdiskurssien kanssa. Perhe nähdään toisaalta heikkona ja suojelua kaipaavana. Asiakirjat eivät myöskään tunne muita perhemuotoja kuin ydinperheen. Päivähoito korvaa kotona tarjottavaa hoitoa, mutta sen ryhmämuotoisuus onkin nykypuheessa haitta: kotikasvatusideaalin mukainen yksilöllisyys on päivän sana. (Onnismaa 2010.) Vaikka asiakirjat eivät sateenkaariperheitä tunnistaakaan, sateenkaariperheet ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä saamaansa päivähoitoon. 69 % oli tullut tunnistetuksi sateenkaariperheellisenä ja 85 % koki, että heidän perhemuotoonsa oli suhtauduttu luontevasti. Lähes 90 % sateenkaariperheistä pääsivät mukaan päiväkodin yhteistyöhön, mutta kaksi kolmasosaa koki, ettei sateenkaariperheiden erityistarpeita tunneta. Myös ahdas ja sukupuolittava perhekäsitys koettiin negatiivisena. (Kuosmanen 2007.)

3 Tutkimusreferaatti löytyy teemasta 6: Varhaiskasvatuksen pedagogiikka

4 Tutkimusreferaatti löytyy teemasta 5: Kasvatuskumppanuus

## 2 Lapsi varhaiskasvatuksessa

Tutkimukset teemasta ”Lapsi varhaiskasvatuksessa” voidaan jakaa kolmeen luokkaan: lapsen toimijuus ja osallisuus, sosiaaliset suhteet ja kiusaaminen sekä lapsen kehitys. Tutkimuksia lapsen osallisuudesta on melko paljon, mikä heijastaa lapsen osallisuuden painottamista kaikessa lapsen elämään liittyvässä päätöksenteossa.

### 2.1 Lapsen toimijuus ja osallisuus

Lapsikeskeisyyden ja lapsen yksilöllisyyden astuttua varhaiskasvatuksen asiakirjoissa valokeilaan lapsen kompetenttius oman elämänsä aktiivisena subjektina on tullut keskeiseksi lapsikäsitteeksi. (Alasuutari 2012; ks. myös Onnismaa 2010.) Kompetenttius näyttää jäävän lähinnä puheen tasolle: varhaiskasvatuskeskusteluissa lasten puolesta käyvät aikuiset eli päiväkodin kasvattajat ja lapsen vanhemmat eivätkä lapsen mielipiteet kantaudu keskusteluun mukaan. (Alasuutari 2012.) Kompetenttius törmää myös päivähoidon hierarkkisiin ja yksisuuntaisiin sukupolvisuhteisiin, joissa aikuiset kasvattavat lapsia. Väljempi toiminnallinen kehys mahdollistaa lasten ja aikuisten toimijuuksista neuvottelun. (Siippainen 2012.) Jo hyvin pienet lapset osallistuvat neuvotteluihin merkityksistä ja rajoista päiväkotitoiminnassa, niin aikuisten kuin toisten lasten kanssa. Neuvotteluiden kautta arki muotoutuu jokaiselle lapselle erilaiseksi. Osallisuuspuheen korostamisen vaarana on, että lapset jäävät aloitteineen ilman aikuisen huomiota. (Rutanen 2007.) Lapsen omaan osallisuuteen perustuva toiminta voi niin ikään asettaa lapset eriarvoiseen asemaan (Siippainen 2012). Eriarvoistumisen voi katkaista vain tuntemalla ryhmän jäsenten asemat ja sosiaalisen tilan. (Vuorisalo 2013.)

Yleisesti lasten osallisuus päiväkotiarjessa muotoutuu sillä perusteella, millainen asema lapsella ryhmässä on. Suhteessa aikuisiin arvostusta ja palkintoja saavat ne lapset, jotka ovat sosiaalisesti taitavia ja voivat aktiivisesti neuvotella toimijoiden kanssa. Vähemmän taitavat ajautuvat ulkokehälle. (Siippainen 2012; Vuorisalo 2013.) Suhteessa toisiin lapsiin arvostusta saa kuulumalla ”oikeisiin” sosiaalisiin verkostoihin. Nämä suhteet määrittävät lapsen aseman ja osallisuuden ja jättävät yksilölle mahdollisuuden toimia vain oman positionsa edellyttämällä tavalla. (Vuorisalo 2013.) Sosiaaliset rutiinit edellyttävät neuvottelua ja konfliktit kuuluvat kuvaan. Jo pienet lapset ovat kykeneviä selvittämään konflikteja erilaisten lepyttely- ja myöntymistrategioiden kautta (Kronqvist 2004). Konflikteihin aikuisten kanssa ajautuva lapsi saattaa tulla leimatuksi (Puroila 2002).

Lapsella on erilaisia tapoja muodostaa minuuttaan päiväkodissa (kiinnittyminen, myötäily, itsensä esille tuominen sekä erillisyyys) ja luoda suhteita muihin. Keskeisin näistä tavoista on kiinnittyminen. Se edellyttää aikuisten huomioivan lapsen kompetenttina osapuolena. (Eerola-Pennanen 2013.) Lasten aktiivinen toimijuus tarvitsee tilaa päiväkodissa. Lapset merkityksellistävät tiloja ja toimintaa omista lähtökohdistaan, jos siihen annetaan mahdollisuus. Lapset eivät anna sosiaalisten vihjeiden kahlita ajatteluaan, vaan ottavat tilanteisesti paikat ja tilat haltuun. Tällainen toimintatapa antaa lapselle mahdollisuuden ymmärtää oman aktiivisen toimintansa seuraukset. (Raittila 2008.) Norjalaistutkimuksessa havaittiin, että ulkona tapahtuva päiväkotitoiminta loi aivan erityisen sosiaalisen kontekstin, jossa keskiössä olivat tieto luonnosta, fyysiset aktiviteetit ja mahdollisuus leikkiin (Melhuus 2012, 455–467).

Lapset ovat myös kykeneviä muokkaamaan omaa kulttuuriaan (Kronqvist 2004) ja heidän osallisuuttaan oman elämänsä asioiden suunnitteluun pitäisi mahdollistaa. Australiassa lapset pääsivät suunnittelemaan lapsiystävällistä kaupunginosaa osallistavissa työpaikoissa. Lapset kokivat tullessa kuulluiksi ja arvostetuiksi. (Malone 2013.)



Lapsen osallisuutta vahvistaa päivähoidon hyvä ilmapiiri ja toimiva vuorovaikutus. Yhteisöllinen kulttuuri kehittyy pitkän ajan kuluessa ja myös lapset pitäisi siihen sitouttaa, sillä yhteisöllisyys on lasten vastuulla – opettaja ei voi lapsia siihen pakottaa, vaikka esiopetusryhmässä kaverisuhteista voidaan keskustella. (Koivula 2010.) Esiopetusikäisten vertaistyöskentelyssä yhteistoiminta on hajautettua, epäsymmetristä tai yhteistoiminnallista. Kehittynein muoto, yhteistoiminnallisuus, edellyttää yhteistä pohdintaa lopputuloksesta ja mahdollistaa suoriutumisen tehtävistä, jotka eivät onnistuisi lapselta yksin. (Makkonen 2005.) Pienten ryhmässä yhteistoiminta näyttäytyy rinnakkaisleikkeinä ja seurailuna. Pienet eivät käytä kielellisiä aloitteita. (Kronqvist 2004.)

Lasten ja aikuisten vuorovaikutus päiväkodissa rakentuu siten, että aikuinen hallitsee vuorovaikutusta. Valtasuhde aikuisen hyväksi on yleensä pysyvä. Aikuisen herkkyyks havaita ja tarttua keskustelutilaisuuksiin lasten kanssa on tärkeää, koska keskusteluun rakennetaan myönteistä ilmapiiriä ja vahvistetaan yhteisyyttä. (Holkeri-Rinkinen 2009.) Jos vuorovaikutukseen pääsy on vain lapsen tehtävä, lapsi voi jäädä täysin vaille kontaktia kisailussa muiden lasten kanssa, koska lapsen valmiudet kanssakäymiseen ovat puutteelliset. (Holkeri-Rinkinen 2009; Lundán 2009.) Varhaisdialogisuus toimii ryhmätilannetta paremmin kahdenkeskisessä tilanteessa. Yhteistoiminnan puitteissa aikuinen ja lapsi sovittavat neuvotteluin yhteen aikuisen kasvatustulkintaa ja lapsen itseymmärrystä. (Lundán 2009.)

Aikuiset mahdollistavat tai estävät lasten toimijuutta kyvyllään kuunnella ja vastata lasten tarpeisiin. Lasten toimijuus mahdollistuu erityisesti tilanteissa, joissa aikuisen ja lapsen pedagogiset roolit menevät hetkittäin ylösalaisin. Toiminnan lopputuloksen täytyy olla avoin, jotta lapset voivat joko itse tai tuettuina johdattaa tilanteen kulkua. Tällainen pedagogiikka vaatii opettajalta vuosien koulutusta, ammatillista asiantuntijuutta sekä tukea ympäristöltä. (Rainio 2010.) Myös Rayna ja Laevers (2011) muistuttavat, että lapsissa ja aikuisissa on paljon potentiaalia, joka saadaan esiin keskinäiseen riippuvuuteen perustuvissa ihmissuhteissa. Ne mahdollistavat puolestaan rikkaat oppimisympäristöt ja varhaiskasvatuksen korkeaan laatuun tähtäävät strategiat. (Rayna & Laevers 2011, 169.)

## 2.2 Sosiaaliset suhteet ja kiusaaminen

Sosiaalinen kompetenssi vertaissuhteissa muodostuu monista tekijöistä. Vanhemmat voivat tukea lapsensa sosiaalisia taitoja, mutta se edellyttää, että vanhemmat tuntevat lapsensa, kasvatuskäytännöt ovat kunnossa sekä perheen riittäviä resursseja. Tutkimuksessa on havaittu, että vanhemmilla on puutteita lasten sosiaalisten ongelmien tunnistamisessa. Kasvatusinstituutiossa lapsen ongelmat voidaan tunnistaa ja puuttua niihin. (Neitola 2012.)

Kiusaamista tapahtuu päiväkodeissa yleisesti eri muodoissa. Pienetkin lapset tunnistavat kiusaamisen ja lapsilla ja aikuisilla on kiusaamisesta sama käsitys. Päivähoidon henkilökunnalla on puutteita taidoissaan tunnistaa kiusaamista ja puuttua siihen. Myös tyttöjen ja poikien kiusaamiseen suhtaudutaan eri tavoin. Varhaiskasvatusikäisen lapsen kiusaamiseen tulee puuttua, mutta ennaltaehkäisevästi ja leimaamatta lasta. Lapsilla on oikeus kiusaamattomuuteen ja toisaalta oikeus oppia uusia tapoja hankalista tilanteista selviämiseksi. (Kirves & Sajaniemi 2012.) Organisatorisista ja pedagogisista keinoista päiväkotiryhmissä kiusaamista näyttävät lisäävän tiukat säännöt, rangaistusten käyttö sekä henkilökunnan puutteelliset taidot kiusaamiseen puuttumiseksi, etenkin jos ryhmässä on erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Jos kiusaamiseen puuttumiseksi on laadittu ryhmässä yhteiset säännöt, kiusaamista on vähemmän ja keinovalikoima kiusaamiseen puuttumiseksi on suurempi. Vaikka kaikki ammattiryhmät käyttivät rangaistuksia, vähemmän koulutetut raportoivat

kiusaamista vähemmän ja ohjasivat lapsia vähemmän. Lapsiryhmän koolla ei kiusaamisen kannalta ole merkitystä. (Repo & Sajaniemi 2013.)

## 2.3 Lapsen kehitys

Päivähoidon aloittaminen varhain (alle 1-vuotiaana) ei tutkimuksen mukaan vaikuta haitallisesti lapsen henkiseen hyvinvointiin eikä ole yhteydessä myöhempiin psykiatrisiin häiriöihin. Psykiatrisiin oireisiin ei ollut yhteydessä myöskään päivähoidon jaksottaisuus, mutta verrattuna pysyvään päivähoitojärjestelyihin jaksottaisuus oli yhteydessä käytös- ja tunne-elämän häiriöihin. Jos vanhemmat ovat päivähoitoon tyytymättömiä, ilmoitettuja ongelmia on enemmän. (Tuompo-Johansson 2001.)

Lasten kehityksen ongelmia pystytään ennustamaan melko hyvin neljävuotiaana tehdyllä LENE-testillä (Leikki-ikäisen lapsen neurologinen arvio), etenkin jos ongelmat ovat ainakin keskivaikeita. Neljävuotiaalle tehdyn testin perusteella lapsen iänmukaista suoriutumista ensimmäisellä luokalla pystytään ennustamaan ryhmätasolla. Oppimisen ongelmia testi ennustaa vain kohtalaisesti. Testi yksin ei riitä ennustamaan lapsen kehitystä ja siihen onkin liitettävä kokonaisvaltainen kognitiivis-behavioraalisten taitojen kartoitus. Ongelmien aiheuttama haitta riippuu lapsen voimavaroista ja muista riskitekijöistä. (Valtonen 2009.) Myös koulusuoriutumista ennustavat lapsen persoonallisuuden piirteet ja kommunikaatiovalmiudet sekä perheen resurssitekijät. Koska edellisen vaiheen valmiudet vaikuttavat seuraavaan vaiheeseen, mahdollisten tukitoimien pitäisi astua kuvaan nykyistä varhaisemmassa vaiheessa. Päiväkodin työntekijöiden kannalta se tarkoittaa, että he tarvitsevat uusia työkaluja lasten riskien tunnistamiseen. (Niemi 2012.)

## 3 Varhaiskasvatuksen henkilöstö

Varhaiskasvatuksen henkilöstöä on tutkimuksissa tarkasteltu kahdesta näkökulmasta: toisaalta henkilöstön koulutuksen sekä ammatillisen ja pedagogisen osaamisen näkökulmasta, toisaalta henkilöstöresurssin mitoituksen ja lapsi-kasvattaja -suhdeluvun näkökulmasta. Ensimmäisessä alateemassa tarkastellaan tutkimuksia, joissa on tutkittu koulutuksen vaikutusta ammatillisuuteen, ammatti-identiteetin rakentumista sekä pedagogista osaamista. Jälkimmäisen alateeman tutkimuksissa tarkastellaan henkilöstömitoituksen ja ryhmäkokojen vaikutusta varhaiskasvatustoimintaan ja lapseen.

### 3.1 Ammatillisuus ja koulutustaso

Suomen menestyminen kouluosaamista mittaavissa PISA-testeissä on OECD:n (2009) mukaan palautettavissa osaltaan korkealaatuiseen varhaiskasvatukseen. Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu varhaiskasvatushenkilöstön koulutustason merkitys lasten hyvinvointiin ja varhaiskasvatuksen laatuun. Mitä korkeampi formaali koulutustaso henkilöstöllä on, sitä sensitiivisempiä he ovat ja sen paremmat ovat oppimistulokset. (Burchinal yms. 2002; OECD 2011; Kalliala 2011; Pirard 2011; Rentzou & Sakellariou 2011). Myös yhteiskunnan monikulttuuristuminen lisää vaatimuksia henkilöstön koulutukseen (OECD 2011).

OECD:n (2006) suosituksen mukaan 50 %:lla varhaiskasvatuksen henkilökunnasta tulisi olla alempi korkeakoulututkinto. Suomessa vain kolmanneksella on mainittu tutkinto ja se on huomattavasti vähemmän kuin esimerkiksi Ruotsissa. Kallialan (2011) tutkimuksessa havaittiin, että koulutustaso korreloi henkilöstön sensitiivisyyteen lasten

kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Onnismaa ja Kalliala (2010<sup>5</sup>) kritisoivat artikkeleissaan erityisesti lastentarhanopettajien pedagogisen osaamisen heikkoa hyödyntämistä. Lisäksi perusopetuslain muutoksen myötä käyttöönotettu kolmiportaisen tuen malli lisäänee pedagogisen osaamisen tarvetta myös varhaiskasvatuksessa, kun erityisen tuen tarpeessa olevat lapset sijoitetaan ns. normaaliryhmiin. Kaikkien ammattiryhmien osalta olisi tärkeää selkiyttää työtehtävät ja ammattinimikkeet, jotta erityisesti varhaiskasvatuksen yliopistollisen koulutuksen tarjoama pedagoginen osaaminen tulisi hyödynnettyä tehokkaammin (STM 2007).

Ammatillisuuden tutkimuksen teemat liikkuvat laajalla alueella. Päivähoidon työntekijöiden ammatillisuutta tarkastellaan henkilökohtaisella ja kunnan tasolla, suhteessa työyhteisöön, vanhempiin ja lapsiin ja myös alalle kouluttautumisen näkökulmasta.

Päiväkodissa toteutetaan tietoisesti varhaiskasvatuksen pedagogista perustehtävää. Kasvatustyö kuntaorganisaatiossa on moniammatillista ja verkottunutta toimintaa. Moniammatillisuus mahdollistaa erilaisen asiantuntijuuden hyödyntämistä, mutta edellyttää ammattilaisten välisiä neuvotteluja työn arvoista, kasvatuksesta ja tavoitteista. (Auranen 2004; Nummenmaa & Karila 2005.) Lastentarhanopettajan moniulotteinen työ nähdään kiireen sävyttämänä elämäntehtävänä, jolle työyhteisö tarjoaa turvasataman ja jota kuntaorganisaatio kontrolloi. (Auranen 2004; Rouvinen 2007.)

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehyksiä ovat kontekstuaalinen osaaminen, vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen sekä pedagoginen osaaminen. Kasvatustoiminnan ymmärtäminen ja arviointi edellyttävät kasvattajilta syväreflektiota. (Happo & Määttä 2011.) Myös portugalilaisessa tutkimuksessa havaittiin, että lasten hyvinvointia tukee pedagogiikka, joka perustuu eksplisiittiseen ajatteluun, toimintaan ja toiminnan reflektioon. Lapsen hyvinvointia tukee läheinen suhde aikuiseen sekä oppimisympäristö, joka tukee lasten yhteenkuuluvuutta ja rohkaisee autonomiaa. (Pinazza 2012.)

Varhaiskasvatuksen asiantuntijan identiteetti rakentuu opiskelujen aikana sosiaalisten ja yksilöllisten prosessien vuorovaikutuksessa. Muutosprossien malleja oli useita. Voimaantumisen toimimaan kontekstissa on olennaista. Koulutuksessa identiteetin vahvistumista ja voimaantumista tulee tukea, sillä ne mahdollistavat kokemusten aktiivisen reflektoinnin sekä vuorovaikutuksen. (Kupila 2007.)

Varhaiskasvattajuutta ei ole mielekästä tarkastella yksilön näkökulmasta, koska päiväkodissa lähes kaikki tapahtuu vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvattajien toiminta on tilannesidonnaista ja kulttuurista, ja ammatillinen sosiaalisuus muodostaa kaikille hyväksytyn toimintatavan. (Puroila 2002.) Näin työyhteisö määrittää lastentarhanopettajuutta positoiden ja liikkumavaran muodossa. Päiväkodin käytännöt ovat sukupuolistavia niin kollegoiden kuin lastenkin suhteen. (Ylitapio-Mäntylä 2010.) Varhaiskasvatuksessa valta jakautuu epätasaisesti toimijoiden kesken, koska kasvattaja on auktoriteettiasemassa lapsiin ja vanhempiin nähden. Tilanne on kuitenkin muuttumassa: lapset saavat osallistua asioistaan päättämiseen ja vanhempien asiakkuusasema tuottaa perhelähtöisyyttä. (Puroila 2002.)

Lapsikeskeistä pedagogiikkaa korostetaan puheissa, mutta käytännössä lasten toimia rajoitetaan eri tavoin. (Rouvinen 2007.) Aikuinen käyttää lapsiin valtaa, joka aktualisoituu kurina, kontrollina ja hallintana. (Ylitapio-Mäntylä 2010.) Toisaalta lapsijohtoinen toiminta saattaisikin johtaa aikuisen ja lapsen etäntymiseen toisistaan ja vuorovaikutuksen vähenemiseen. (Puroila 2002.) Lastentarhanopettajat eivät käsitteellistä toimintaansa pedagogisin termein ja nojaavat perinteiseen lastentarhapedagogiikkaan, jossa lapsen oppiminen ja ohjaus jäävät perushoitopainotteisuuden jalkoihin. (Nummenmaa & Karila 2005; Rouvinen 2007.)

---

5 Tutkimusreferaatti puuttuu

Toiminnan suunnittelu päiväkodissa on yhteisöllistä ja vanhemmat nähdään tasavertaisina kumppaneina. (Rouvinen 2007.) Yhteisöllisen palautteen avulla pystytään lisäämään tietoisuutta omasta ammatillisesta osaamisesta ja tunnistamaan muiden osaamista. Työtiimin tasolla tämä tapahtuu jäsenten itsereflektion ja kollegan työn objektiivisen arvioinnin kautta. Ilman kehittävää palautetta palautteen vastaanottajan on vaikeaa kehittää työtään. (Venninen 2007.) Myös lastentarhanopettajaopiskelijoiden päiväkotiharjoittelua pitäisi kehittää yhteisöllisesti kaikkien toimijoiden – opiskelijat, koulutus ja päiväkotitoimi – vuorovaikutuksessa, jotta opiskelijan oppimisprosessi onnistuu. (Juntunen 2010.)

Varhaiskasvatuksen ammattilaiseksi on mahdollista tulla näyttötutkintojärjestelmän kautta, ammattitaitovaatimusten saavuttaminen vaatii kuitenkin työelämälähtöisen oppimisen lisäksi koulutusperustaista oppimista. Varhaiskasvatuksessa laadukas osaaminen voidaan saavuttaa näyttötutkintojärjestelmässä, jos ammattitaidon osoittaminen ja arviointi perustuvat päteviin ammattitaitovaatimuksiin. (Rantala 2008.) Tämä kehitys on muuttanut myös perhepäivähoitajien ammattiyhteisöä. Varhaiskasvatuksen akatemisoituminen on muuttanut perhepäivähoidon vahvuudet (kotityön ja äitiyden yhdistäminen, palkallinen hoiva) sen ammatillisuuden heikkouksiksi. Perhepäivähoidon asemaa on pyritty parantamaan kytkemällä perhepäivähoito kiinteämmäksi osaksi kunnan muuta varhaiskasvatusta. (Tikka 2009.)

Hyvin koulutettu työntekijä osaa paremmin kehittää toimintaa lasten perspektiivistä (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide 2010<sup>6</sup>), esimerkiksi integroimaan toimintaan leikin kautta oppimista. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2008; Johansson & Pramling Samuelsson 2009<sup>7</sup>). Heillä on taito ratkaista ongelmia, kehittää kohdistettuja tuokiosuunnitelmia, ja heillä on myös kehittynyt sanasto, joka tukee varhaista kielenkehitystä (NIEER 2004<sup>8</sup>). Lisäksi henkilöt, jolla on korkeampi koulutus, ovat sitoutuneempia positiiviseen opettaja-lapsi -vuorovaikutukseen, joka sisältää kehumista, tukemista, kyselyä ja herkkyyttä lapsen aloitteisiin. (Howes yms. 2003; Sheridan 2009.)

Varhaiskasvatuksen laatua selittäviä tekijöitä ovat pätevät ja koulutetut työntekijät, työntekijät, joilla on johtajuustaitoja sekä työntekijät, jotka tukevat heikommin koulutettuja kollegoitaan lapsen kehityksen ja oppimisen ymmärtämisessä (Siraj-Blatchford 2010<sup>9</sup>). Korkeasti koulutetut ammattilaiset kaikilla lapsilla takaavat laadukkaan varhaiskasvatuksen jatkumon lapselle koko varhaiskasvatusiän. (Shonkoff & Philips 2000<sup>10</sup>). Varhaiskasvatuksen tutkinto takaa osaamisen ja ymmärryksen lapsen kehityksestä ja oppimisesta vain jos se on korkealaatuista (Hyson, Tomlinsson & Morris 2009).

### 3.2 Henkilöstön mitoitus ja suhdeluvut

Henkilöstön mitoitusta ei ole mainittavammin tutkittu Suomessa, mutta muualla maailmassa suhdelukuja ja niiden vaikutusta varhaiskasvatuksen laatuun on tutkittu. Monet tutkimukset osoittavat, että lasten määrä yhtä aikuista kohti on tärkeä laatutekijä. Henkilöstön mitoitus ryhmän lapsimäärään nähden on Suomessa yleisesti hyvä, kun suhdelukua verrataan muihin OECD-maihin. Suomessa keskustelua on aiheuttanut kuitenkin poikkeamis- mahdollisuudet suhdeluvun toteuttamisessa sekä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen erilaiset

---

6 Tutkimusreferaatti puuttuu

7 Tutkimusreferaatti puuttuu

8 Tutkimusreferaatti puuttuu

9 Tutkimusreferaatti puuttuu

10 Tutkimusreferaatti puuttuu

käytänteet. Varsinkin sijaisjärjestelyjen puuttuminen tai ongelmallisuus on noussut vahvasti esille. Muissa maissa toteutetut tutkimukset varhaiskasvatuksen henkilöstön mitoituksesta kertovat suuren lapsiryhmän, mutta myös suuren suhdeluvun heikentävän varhaiskasvatuksen laatua. Suuret ryhmät ovat stressitekijä sekä lapsille että aikuisille. (Burchinal yms. 2002; OECD 2011; Kalliala 2011; Pirard 2011; Rentzou & Sakellariou 2011).

Portugalissa, Espanjassa, Yhdysvalloissa ja Kanadassa tehdyissä tutkimuksissa havaittiin, että jos aikuisia on vähän suhteessa lapsiin, varhaiskasvatuksen laadussa on puutteita. (Barrosa & Aguiar 2010; Bigras et al. 2009; Hestenes, Cassidy, Shim & Hegde 2008<sup>11</sup>; La Paro 2009<sup>12</sup>; Sandstrom 2012). Yhdysvaltalaisessa lasten kotihoitoa käsittelevässä tutkimuksessa havaittiin, että hyvin organisoidussa ympäristössä, jossa oli selvät säännöt ja aikuinen-lapsi -suhdeluku pienempi, lapsilla oli vähemmän käyttäytymisongelmia. Aikuisen-lapsi -suhdeluku ei kuitenkaan selittänyt lasten positiivista käyttäytymistä. (Rusby, Backen Jones, Crowley & Smolkowski 2013.)

Espanjassa tehdyssä tutkimuksessa tarkasteltiin myös ryhmäkoon vaikutusta. Suuren ryhmäkoon nähtiin heikentävän laatua sekä estävän yksilöllistä kohtaamista, hoitoa, palautteen antamista ja kielellisen kehityksen tukemista (Harrison 2008; Sandstrom 2012). Suomalaisessa päiväkodissa suuri ryhmä johti aikuisjohtoiseen toimintaan kun taas virolaisissa päiväkodeissa suuressa ryhmässä korostui lapsilähtöisyys (Lerkanen et al. 2012, 343).

Alankomaissa toteutetussa tutkimuksessa havaittiin, että hoitajien stressitaso vaikuttaa hoidon laatuun päivähoitoyksiköissä. Tutkimuksen mukaan hoidon havaittiin olevan laadukkaampaa silloin, kun ryhmän lapset ovat pääsääntöisesti yli kaksivuotiaita. Alle kaksivuotiaiden suuri määrä ryhmässä voi nostaa hoitajan kortisolitasoa. (de Schipper, Riksen-Walraven, Geurts & de Weerth 2007, 59–60.)

## 4 Johtaminen ja laatu

Päiväkodeissa johtajan vastuulla on laaja-alainen johtamisen kenttä, jossa tulee pystyä toimimaan sidosryhmien, asiakkaiden ja henkilöstön kanssa yhteistyössä (ks. Nivala 1999, 203<sup>13</sup>; Karila 2001, 30–35<sup>14</sup>). Johtaminen edellyttää vahvaa substanssisosaamista, jotta voidaan tuottaa laadukkaita varhaiskasvatuspalveluita. Päivähoidon kasvatusorganisaation ammatilliseen johtotehtävään kelpoisuutena tulisi olla soveltuva ylempi korkeakoulututkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajakelpoisuuden antava koulutus sekä riittävä johtamisosaaminen (STM 2007, 27). Henkilöstön kannalta johtajan tulee pystyä ohjaamaan henkilöstöä tarvittavaan täydennyskoulutukseen sekä myös tuomaan uusinta alaan kohdistuvaa tutkimustietoa ja soveltamaan sitä käytännön kehittämistyöhön yhdessä henkilöstön kanssa (OECD 2006; OECD 2011).

Kansainvälisessä varhaiskasvatuksen johtajuustutkimuksessa on havaittu, että johtamisella on merkitystä. Laadultaan korkeatasoinen johtaminen edistää henkilöstöresurssien järkevää käyttöä ja sillä voidaan vaikuttaa edistävästi työhyvinvointiin. Sylva yms. (2010) havaitsivat Iso-Britanniassa toteutetussa EPPE (Effective Provision of Preschool Education) –tutkimuksessaan, että laadultaan korkeatasoisissa päiväkodeissa johtajilla oli vahva kasvatuksellinen näkemys, aikuisten ja lasten vuorovaikutusta arvostettiin ja johtajat tukivat henkilökuntaa pedagogisen toiminnan kehittämisessä.

---

11 Tutkimusreferaatti puuttuu

12 Tutkimusreferaatti puuttuu

13 Tutkimusreferaatti puuttuu

14 Tutkimusreferaatti puuttuu

15 Tutkimusreferaatti puuttuu

Kunnan hallinnon tasolla toimiva varhaiskasvatuksen johtaja keskittyy strategiseen johtamiseen. Johtajalla tulee olla substanssiosaamista nimenomaan varhaiskasvatuksen kontekstista, vaikka sinänsä asiantuntijajohtajuus onkin tavoitteena. Varhaiskasvatusstrategian lisäksi varhaiskasvatusjohtaja hoitaa suhdetoimintaa eli muun muassa vaikuttaa paikalliseen päätöksentekoon. Strategian laatimisen lisäksi varhaiskasvatusjohtaja toimeenpanee ja arvioi strategiaa. Onnistuminen edellyttää selvää asemaa kunnan organisaatiossa. (Akselin 2013.)

Hajautetussa päiväkotioorganisaatiossa alaisten itsenäisempi työnteko mahdollistuu ja tiimityön rooli korostuu. Johtajan olisikin johdettava hajautetussa organisaatiossa itseohjautuvien tiimien rinnalla tai kautta jaetun johtajuuden käytäntöjä hyödyntäen. Jos hajautetussa organisaatiossa ei työntekijöillä ole muodollista asemaa itsenäiselle toiminnalleen, haasteeksi nousevat työntekijöiden väliset auktoriteettisuhteet, koska vara- ja vastuuhenkilöillä ei ole valtaa muihin työntekijöihin. Ristiriitoja aiheuttavat myös hajautetun organisaation eri yksiköiden erilaiset linjaukset. (Halttunen 2009.) Varhaiskasvatuksessa jaetun johtajuuden avulla voitaisiin tehostaa varhaiskasvatusyksiköiden toimintaa, tuottamaan itseohjautuvaa työkulttuuria ja laadukkaampaa toimintaa. Tämä asettaa vaatimuksia myös lastentarhanopettajien pätevyydelle, koska johtajuuden jakaminen siirtää entistä enemmän vastuuta ryhmien lastentarhanopettajille. (Heikka & Waniganayake 2011; Helimäki 2008<sup>15</sup>.)

Varhaiskasvatuksen normi- ja informaatio-ohjauksen asiakirjoissa laatua on määritelty vain vähän eikä sitä ole liitetty teoreettiseen ja tutkimukselliseen perustaan. Varhaiskasvatuksen sisältöihin liittyvä laatupuhe löytyy informaatio-ohjauksen asiakirjoista (esim. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005), puitteita koskeva laatupuhe puolestaan normiohjauksen asiakirjoissa. Valtionhallinnon taholta laatupuhe jää yleiselle tasolle. Laadun ohjaus on ollut epäjärjestelmällistä, epätasaista ja siltä on puuttunut yhteinen päämäärä. (Alila 2013.) Perhepäivähoidossa laatu on vahvasti kiinnittynyt perhepäivähoitajien osaamiseen. Jotta perhepäivähoidossa voitaisiin tarjota lapsille samat mahdollisuudet kuin päiväkodissa, perhepäivähoitajat tarvitsisivat tietoa ja syvempää ymmärrystä kasvattamisesta ja lapsen oppimisesta. Perhepäivähoidon ohjaus ei ole riittävä toimi korkean laadun turvaamiseksi. On vaikea selvittää, toteutuvatko perhepäivähoidon oletetut vahvuudet – hoiva, läheisyys ja rakastava vuorovaikutus – yksilöllisesti kunkin lapsen kohdalla tai onko perhepäivähoitajilla riittävästi osaamista tunnistaa lasten tarpeita ja vastata niihin. (Parrila 2002.)

## 5 Kasvatuskumppanuus

Kasvatuskumppanuutta on tutkittu prosessin sekä lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeiden näkökulmista. Tutkimukset ovat diskursiivisia, eli niiden tarkoituksena on ollut selvittää, millaisia merkityksiä erilaiset asiat rakentavat vuorovaikutussuhteen osapuolille sekä myös laajemmin millaisia merkityksiä ne muotoilevat lapselle, lapsuudelle, vanhemmuudelle ja ammattilaisuudelle.

Kasvatuskumppanuus rakentuu vanhempien ja kasvatushenkilöstön välisissä keskusteluissa, joissa välitetään osapuolten perususkomuksia. Kasvatuskeskusteluissa henkilökunnalla on aktiivisempi rooli, mutta vaarana on, että se sysää vanhemman myötäilijän ja tiedonjakajan rooliin. Kasvatuskumppanuuden yhteinen tavoite – lapsen hyvinvointi, kasvatus ja oppiminen – edellyttää osapuolten jaettua tulkintaa asioista. Henkilökunnan tulee huomioida, että vanhemmat tulevat hyvin vaihtelevista taustoista, mutta kaikkien osallisuus tulee turvata. Ammattilaisten tulee myös luopua asiantuntijavallastaan suhteessa

---

15 Tutkimusreferaatti puuttuu

vanhempiin. (Karila 2005; Kekkonen 2012.) Sekä perheiden että ammattilaisten asiantuntijuuden tulee päästä toimijoiden välisissä neuvotteluissa esiin. Kasvatuskumppanuus, jossa pidetään mukana kaikki lapselle merkitykselliset suhteet, vahvistaa lapsen toimijuutta, mutta terapia- tai työnohjaussuhde se ei ole. (Kekkonen 2012.)

Lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeen piirtämä kuva vanhempien ja kasvatushenkilöstön suhteesta ei ole yhtenevä varhaiskasvatusasiakirjojen kuvan kanssa. Ohjausasiakirjoissa kasvatuskumppanuussuhde kuvataan tasavertaisena ja moleminpuolisena. Lomakkeessa tämä ei kuitenkaan näy. Varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeissa vanhemman rooli jää kapeaksi. Vanhemman rooli on kertoa kasvattajalle lapsestaan ja kasvatuskäsityksistään eikä hän osallistu kasvatuksen suunnitteluun. Kasvattajalla puolestaan on monopoli kasvatuksen ja opetuksen käytäntöihin, joita ei avata. Lomakkeet myös alistavat perheiden yksityisasiat institutionaaliseen keskusteluun ja vanhempien roolia arvioidaan piiloisesti kasvatuskäytäntöjen muodossa. Tämä asettaa vanhemmat alisteiseen asemaan ja ammattilaisten pedagogisaation kohteeksi. (Alasuutari & Karila 2010; Karila & Alasuutari 2012.)

Lapsista varhaiskasvatuskeskustelulomakkeet rakentavat hyvin perinteisen kuvan, jossa lapsi nähdään suojelua kaipaavana ja aikuisesta riippuvaisena. Toisaalta lapsen pystyvyyttä ja itsenäisyyttä korostetaan. (Alasuutari & Karila 2010; Alasuutari & Markström 2011.) Lomakkeissa tärkeiksi nousevat varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kautta lapsen kehittymiseen ja oppimiseen keskittyvä pedagoginen ulottuvuus sekä normaalia lasta ja vanhempaa määrittävä hallinnan ulottuvuus. Pedagoginen ulottuvuus tavoitteineen standardoi varhaiskasvatusta. Lomakkeissa lasten sosiaaliset suhteet jäävät näkymättömiksi sosiaalisia taitoja lukuunottamatta, samoin kuin näkymättömäksi jää lapsen suhde varhaiskasvatukseen. (Alasuutari & Karila 2010.) Kasvatuskeskusteluiden ytimessä on lapsen käytös ja sopeutuminen päivähoitoon. Tytöiltä ja pojilta odotetaan erilaista käytöstä ja sopivan käytöksen rajat ovat tytöille ahtaammat kuin pojille. Ammattilaisten tulisi puhua näistä normalisoivista käytännöistä yhdessä. (Alasuutari & Markström 2011.)

## 6 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Varhaiskasvatuksen sisällöllisistä orientaatioista tutkimusta on tehty kasvatuskäytännöistä, opetussuunnitelmasta, oppimisympäristöstä, leikistä, draamaleikistä, kielenkehityksestä sekä lukutaidon ja sosioemotionaalisten taitojen kehittämisestä.

Lapsen itsetuntoa voidaan vahvistaa erilaisin kasvatuskäytännöin ja toimintatavoin päiväkodissa. Prosessin vaiheita ovat ilmapiirin ja vuorovaikutuksen kehittäminen, lapsen yksilöllisiin tarpeisiin keskittyminen sekä itsetuntoa kehittävän pedagogiikan luominen. Lapsen itsetuntoa vahvistaa aikuisen kanssa jaetun vuorovaikutuksen määrä ja laatu. Tällaisten käytäntöjen taustalla tarvitaan tietoista suuntaamista lapsen itsetunnon vahvistamiseen, henkilökunnan oman ajattelun reflektointia ja työyhteisön yhteisiä käytäntöjä, kuten yhteisiä tavoitteita ja palautteen antoa. (Koivisto 2007.)

Varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat eivät ole täysin yksiselitteisiä ohjaavuustasoltaan, mikä vaikeuttaa niiden jalkauttamista käytäntöön. Käytännössä opetussuunnitelmat ovat käytössä pinnallisesti. Ohjausasiakirjojen tulkinta ja käyttöönotto vaatii opettajilta asiantuntemusta, mikä toisaalta on motivoivaa opettajalle, mutta toisaalta voi johtaa tulkitsijasta riippuvaan tulkintaan opetussuunnitelman sisällöstä. Toimijoiden koulutus opetussuunnitelman jalkauttamiseksi oletettavasti korjaisi ongelmaa osaltaan. (Korkeamäki & Dreher 2012.) Opetussuunnitelma voi myös toimia tasapäistävänä ja esimerkiksi lahjakkaiden valtavirtaistamista palvelevana asiakirjana sen sijaan, että sitä mukautettaisiin

siin vastaamaan lapsen tarpeita. Lahjakkaiden lasten huomioimista estävät suuret ryhmät, fyysinen ympäristö ja avustajien puute. Lahjakkaat lapset jäävät yleensä muiden erityistä tukea tarvitsevien lasten varjoon. (Ruokonen 2005.)

Laadukkaan oppimisympäristön luomisen esteenä on toiminnan suunnittelun vähyys, edistäjänä puolestaan yhteistoiminta kollegoiden kanssa. (Nurmilaakso 2006.) Uudenslaisilla ympäristöillä voidaan löytää rikkautta päivähoitoon. Esimerkiksi vanhusten palvelukeskuksen kanssa yhteisissä tiloissa toimivassa päiväkodissa on havaittu, että lasten ja vanhusten sosiaaliset suhteet tukevat lasten itsetunnon ja sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä mahdollistavat kulttuurin siirtoa sukupolvelta toiselle. Sekä lapset että vanhukset kokevat yhteisöllisyyttä ja osallisuutta. (Ukkonen-Mikkola 2011.)

Oppimiskokemuksia pitäisi luoda kokonaisvaltaisesti leikissä, ei yksittäisten tehtävien kautta, sillä aikuinen ei voi suoraan vaikuttaa lapsen kehitykseen tai oppimiseen. Leikki kehittää leikkijöitä silloin, kun aikuinen rakentaa yhteistä leikkiä lapsen kanssa sekä auttaa lasta ottamaan leikkiin osaa. (Brèdikytè 2011.) Draamaleikin avulla voidaan luoda toiminnalle kehys, johon kaikki lapset pääsevät mukaan omana itsenään. Opettaja myös kielellistää toimintaa sekä lasten aloitteiden pohjalta suuntaa draaman kulkua ja arvioi sitä. (Heinonen 2000.)

Lasten sosioemotionaalisia taitoja, kuten toisten kuuntelua, kontaktin ottamista, yhteistoimintaa, toisten tunteisiin eläytymistä, muiden auttamista, vuoron odottamista sekä häviön kestämistä, voidaan kehittää esimerkiksi liikuntatuokioilla. Edellytyksenä ovat pedagogisista keinoista aikuisen herkkyyys lasten kuuntelemiseen ja aloitteiden vastaanottamiseen, lapsen huomaaminen ryhmän jäsenenä, rohkaisu ja tavoitteellisuus sekä päiväkodin keinoista valmistelu, tavoitteet, yhteistyö sekä valmiin liikuntaohjelman käyttö. Tällainen interventio-tyyppinen toimintatapa tuo lasten sosioemotionaalisten taitojen huomioinnin osaksi muitakin päiväkodin tilanteita. (Takala, Oikarinen, Kokkonen & Liukkonen 2011.)

Esiopetusikäisten fonologinen tietoisuus ennustaa tulevaa luku- ja kirjoitustaitoa. Fonologisen tietoisuuden kehittämisessä on olemassa tiettyjä kehityslinjoja, joskin yksilöllisiä eroja on. Lasten fonologista tietoisuutta voidaan kehittää systemaattisen harjoitusohjelman. Harjoitusohjelma lisää myös lasten tarkkaavaisuutta ja aktiivisuutta onnistumisen kokemusten myötä. (Mäkinen 2002.) Esiopetusmateriaaleissa kielellisen tietoisuuden kehittämisen osat alueet eivät ole harjoituksissa optimaalisessa järjestyksessä. Systemaattisesti etenevät harjoitukset ovat vaikutuksiltaan tehokkaimpia ja pitkävaikutteisimpia. (Myöhänen 2011.)

Lukutaidon tavoittelua ei pidetä varhaiskasvatuksen tehtävänä, mutta lasten lukemistietoisuuden kehittämistä varten on kehitetty lukuleikkiohjelmia (Karvonen 2005). Lukemista aloittelevien 6-vuotiaiden kanssa motivaatio on tärkein tekijä (Nurmilaakso 2006). Esiopetusvuonna lasten lukemismotivaatiota saadaan nostettua lukuleikkien avulla. Lukemista tukevia päivittäisiä käytäntöjä päiväkodissa ovat jatkotarinoiden lukeminen, kahdestaan lukeminen lapsen kanssa, teksteistä keskusteleminen, lapsen kysymyksiin vastaaminen, keskustelu sekä lapsen kannustaminen monipuoliseen ilmaisuun. (Karvonen 2005; Nurmilaakso 2006.) Lapsen kasvaminen kirjalliseen kulttuuriin edellyttää myös vanhempien osallisuutta. (Karvonen 2005.) Systemaattinen, pitkän ajanjakson kestävä sadunlukuinterventio parantaa lasten kertomuksen ymmärtämisen taitoja, mutta ei kuulun ymmärtämistä. Interventio lisää myös lasten tehtäväsuuntautunutta motivaatiota ja vähentää välttämismotivaatiota. Tutkimuksen mukaan ensimmäisellä luokalla interventioon osallistuneiden lasten tekninen lukutaito, ymmärtäminen ja sadun kerronta oli samalla tasolla luokan muiden oppilaiden kanssa, mutta muistinvarainen kerronta parempaa. Sadunlukuinterventio saattaa helpottaa erityistä tukea tarvitsevien lasten kouluun siirtymistä. (Lepola, Kivineva & Orvasto 2012.) Kielikylvyssä lasten kuullunymmärtämi-



nen kehittyy nopeammin kuin kielen tuottamisen taidot. Vaikka kielikylpykielen hallinta on joka alueella äidinkielen hallintaa matalammalla tasolla, jo pienikin lapsi kykenee käyttämään kielikylpykieltä ajattelun välineenä. Opettajat voivat vaikuttaa kielikylvyn onnistumiseen käyttämällä lapsentasoista sanastoa, rohkaisemalla lapsia, eriyttämällä opetusta sekä lähikehityksen vyöhykkeen mahdollisuuksia hyödyntämällä. Didaktiikan kehittäminen voi vaatia opettajille lisäkoulutusta. (Harju-Luukkainen 2007.)

OECD:n raportin (2013) mukaan tietotekniikan käyttö ja tietokoneiden määrä perusopetuksessa on lisääntynyt. Tulevaisuutta ajatellen olisi hyvä pohtia, onko opettajilla tarvittavia taitoja opettaa ja pysyykö opetus kehityksen tahdissa. Suomessa varhaiskasvatuksessa tietotekniikan käyttö on hyvin vaihtelevaa (mm. STM 2007). Australialaisessa tutkimuksessa havaittiin, että tietotekniikka voi rohkaista lasta tutkimaan ja keksimään itse, antaa haastavaa toimintaa ja tukea lapsen itsetuntoa, kunhan lapsi vain käyttää tietokonetta. Huolellisesti suunnitellut ja toteutetut tietokoneaktiviteetit ovat tärkeitä lapselle kognitiivisten taitojen, emotionaalisen kasvun ja identiteetin tukemisessa. (Hatzigianni & Margetts 2012.)

## **7 Esiopetus ja siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen**

Esiopetuksen fyysinen ja henkinen ympäristö määrittävät pedagogiikan sisällön (Niikko & Havu 2009). Erilaisissa esiopetusympäristöissä on erilainen opetuskulttuurin painotus. Koulun esiopetusryhmässä opetussuunnitelma ohjaa toimintaa, toisin kuin päiväkodin alaisuudessa toimivissa esiopetusryhmissä, joissa esiopetussuunnitelmaa ei tosiasiallisesti käytetä toiminnan suunnittelussa. (Brotherus 2004; Niikko & Havu 2009.) Näyttää myös siltä, että esiopetussuunnitelmaan kirjattu vaatimus jokaisen lapsen yksilöllisestä huomioinnosta ei toteudu, sillä esiopetuksessa olevista lapsista osa väsyä ja kyllästyy päivän aikana. (Niikko & Havu 2009.)

Esiopetuksen epäitsenäinen asema koulutuspolulla estää esiopetuspedagogiikan kehittämistä. Esiopetuksen tarkoituksena vanhempien ja opettajien mielestä on saada lapsi kiinnostumaan koulunkäynnistä ja valmistaa häntä kouluopetukseen. Opettajat korostavat akateemisten taitojen opettamista. (Niikko & Havu 2009.) Koululla toimivassa ryhmässä eskarilainen opettelee koululaisen roolia kouluympäristössä, päiväkodin ryhmissä taas omatoimisuutta ja sosiaalisia taitoja sisältöpainotusten ohella. (Brotherus 2004.) Esiopetuksen toimintakulttuurissa lapsia ei kuitenkaan vielä valmisteta opettaja-oppilas-muotoiseen toimintaan. Esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakäytäntöjä tulisi lähentää, mutta ei siten, että koulu tosiasiallisesti alkaa jo kuusivuotiaana vaan joustavoittamalla nivelvaihetta vastaamaan lapsen yksilöllisiin oppimistarpeisiin. (Karikoski 2008.)

Esi- ja alkuopettajien pedagogisessa ajattelussa on eroja. Esiopettajat eksplikoivat pedagogista ajatteluaan luokanopettajia enemmän, mikä selittynee velvoittavan opetussuunnitelman puuttumisella ja päiväkodin kiinteällä moniammatillisella työyhteisöllä, joiden syiden vuoksi omaa pedagogista ajattelua pitää osata pukea sanoiksi. Esiopettajien fokuusoittuminen lapsen kehitykseen johtaa eriytyneeseen ja yksilölliseen opetukseen toisin kuin alkuopettajilla. Esiopettajat pitävät myös lasten omaa motivaatiota tärkeänä, toisin kuin luokanopettajat, joiden mielestä motivaatio on opettajan herätettävissä. Pedagogisissa prosesseissa oli myös eroa: esiopettaja vastaa lasten aloitteisiin kun taas luokanopettaja suunnittelee tavoitteet yksin. Vuorovaikutus on esiopettajille muutenkin tärkeää. (Haring 2003.)

Yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksen luokassa perinteinen, koko ryhmälle kerralla suunnattu opetus toimii huonosti (Leppälä 2007). Koulun yhdysluokassa esiopetuksessa olleiden lapset ovat käytännössä aloittaneet koulunkäynnin 6-vuotiaana. (Brotherus 2004.)

Yhdysluokassa haasteita aiheuttaa sosiaalisten ja tiedollisten taitojen painottaminen arjen rutiinien kustannuksella, oppimiseröjen kasvaminen, opettajien kokemus oman osaamisensa riittämättömyydestä, hankaluus arvioida lapsia sekä kehittää esi- ja alkuopetukseen soveltuva pedagogiikkaa, joka tukisi eri-ikäisiä oppijoita parhaalla tavalla. (Leppälä 2007; Peltonen 2002; Poikonen 2003.) Jos esiopetusta järjestetään yhdysluokassa, jossa on vain luokanopettaja, yhteistyö toimii vanhempien mukaan korkeintaan tyydyttävästi. Opettajat tarvitsevat lisää erityispedagogista osaamista ja vuorovaikutustaitoja. (Peltonen 2002.) Yhdysluokassa esi- ja luokanopettajien yhteistoiminta edellyttää molemmilta ryhmiltä omien ammattikulttuuriensa reflektointia. Opetussuunnitelmatyö edellyttää jatkuvaa keskustelua toimijoiden välillä. (Poikonen 2003.) Tutkimus matemaattisten lukukäsitteiden oppimisesta erilaisissa esiopetusympäristöissä osoitti, että jaettu opetus-oppimisvuorovaikutus takaa parhaat tulokset. Keskimääräisiin tuloksiin päästään opettajajohtoisuudella ja heikoimpiin tuloksiin oppijälähtöisyydellä. Opetus-oppimisvuorovaikutusta oli vähiten ja alkuopetuksessa sitä ei esiintynyt lainkaan. Koulussa opetus oli opettajälähtöistä ja lapsilta koulukypsyyttä edellyttävää. Koulut eivät siis ole kypsiä ottamaan erilaisia oppijoita vastaan ja tukemaan heitä kolmiportaaisella tuella. (Holst 2013.)

Lasten siirtymistä esiopetuksesta perusopetukseen pitää valmistella erilaisin käytännöin. Siirtymäkäytäntöjen havaittiin vaikuttavan lapsen akateemisiin taitoihin ensimmäisellä luokalla. Opetussuunnitelmayhteistyö ja lapsen henkilökohtaisen vasun läpikäyminen toimijoiden kanssa ennustaa parhaiten lapsen suoriutumista. Yhteistilaisuudet vanhemmille ja toisaalta yksittäisille lapsille ja heidän perheilleen järjestetyt toimet eivät näyttäneet ennustavan koulusaavutuksia. Siirtymäkäytännöt nähtiin tärkeiksi, mutta ajanpuute ja hallinnolliset raja-aidat estivät niiden käyttöönottoa. (Ahtola 2012.) Jos esikoulun ja koulun välinen kulttuuri poikkeaa vain vähän toisistaan, lapsen roolimuuotos eskarilaisesta koululaiseksi ei ole kovin jyrkkä. Voimakas muutos kasvuympäristössä taas johtaa jyrkkään roolimuuotukseen ja mahdollisesti sopeutumisongelmiin. Vuorovaikutussuhteiden pysyvyydellä kasvuympäristössä on merkitystä. Kasvatusyhteistyön pitäisi esiopetusvuonna ulottua esiopetuksen lisäksi kouluun. (Karikoski 2008.) Vanhemmat eivät esiopetuksessaan pääse osallistumaan pedagogiikan suunnitteluun (Niikko & Havu 2009). Esi- ja alkuopetuksen lähentyminen helpottaa lasten kouluun siirtymistä. Jos henkilökunta pysyy samana, lasten yksilölliset erot pystytään huomioimaan, oppimisen jatkumo säilyttämään ja vanhempien aktiivinen rooli turvaamaan yhteistyössä. (Leppälä 2007.)

## 8 Erityisvarhaiskasvatus

Erityisvarhaiskasvatuksen tutkimukset eivät muodosta sisällöllisesti yhtenäistä kokonaisuutta. Tutkimusten teemat käsittelevät pedagogiikkaa, koulupolkua, osallisuutta, ammatillisuutta, laatua sekä kasvatuskumppanuutta erityiskasvatuksen kontekstissa.

Inklusio toteutuu suomalaisessa päivähoidossa hyvin joiltain osin, kuten yhtäläisten palveluiden ja yhtäläisen päivähoitoon pääsyn osalta. Ymmärrys lasten erityisistä tarpeista, riittävä resursointi lapsiryhmässä, asenteet, johtaminen, opetussuunnitelma ja yhteistyö vanhempien kanssa toteutuu joissain kunnissa hyvin, joissain huonosti. Huonosti toteutuvat kunnallinen resursointi, ammatillinen asiantuntijuus sekä lasten osallisuus. (Pihlaja 2009.)

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuus ja toimijuus mahdollistuvat tai estyvät toimintaympäristöön liittyvillä tekijöillä. Tärkeää on, että lasten kaikilla sidosryhmillä on yhteinen käsitys ja merkitykset kuntoutuksen ja arjen käytännöistä ja tässä hyvä tiedonkulku on välttämätöntä. Ammattilaisten ja vanhempien välillä merkitykset eivät välttämättä kohtaa. (From 2010.) Toimintaympäristöön liittyvänä tekijänä aikuisen ohjaustapa

on keskeinen erityistä tukea tarvitsevan lapsen sopeutumiseksi ja hyvinvoinnin takaimiseksi. Ohjaustapoja ovat lapsilähtöinen, aikuisjohtoinen ja vuorovaikutteinen. Lapsilähtöinen ohjaus on erityistä tukea tarvitsevalle lapselle yleensä liian vaativaa. (Suhonen 2009.) Tämän lisäksi lapsilähtöisyys ei nojaa mihinkään teoreettiseen perustaan, joten ammattilaiset eivät tiedosta, mikä lapsen kehittymistä edistää tai estää (Kovanen 2004). Aikuisjohtoinen toiminta niin ikään tuottaa erityistä tukea tarvitsevalle lapselle tilanteita, joissa hän ei suoriudu. Vuorovaikutteisessa ohjauksessa, jossa aikuinen aktiivisesti pyrkii tulkitsemaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen aloitteita leikin tai yhteistoiminnan suhteen johtaa lapsen kannalta sitoutuneeseen toimintaan. Mitä korkeampi koulutus kasvattajalla on, sitä sitoutuneempi hän vuorovaikutuksessaan lapsen kanssa on. Suuressa ryhmässä lapsi tarvitsee enemmän tukea kuin mitä hän saa. (Suhonen 2009.)

Erityisvarhaiskasvatuksessa lapsen toiminnan suunnitelmien tulisi olla kirjallisessa muodossa, jotta lapsen oppiminen pystytään siten tekemään näkyväksi vanhemmille ja ammattilaisille. Varhaiskasvatuksessa erityisen tuen antaminen ei saisi riippua diagnoosista, sillä alle 3-vuotiailla harvoin on diagnooseja. Silti hänet voidaan huomioida yksilöllisesti. Lapsen oppiminen on sidoksissa ohjaamiseen ja vuorovaikutukseen päiväkotiryhmässä. (Kovanen 2004.) Toiminnan suunnitelmia laadittaessa ja arvioitaessa on huomioitava, että lapsen vertaaminen ”normaaliin” lapseen kapeuttaa vammaisen lapsen kasvattamisen pelkäksi kuntouttamiseksi ja yksittäisten taitojen opetteluksi. (Vehkakoski 2006.)

Vammaisen lapsen vanhempia voidaan tukea kasvatuskumppanuuden puitteissa auttamalla vanhempia pääsemään myönteiseen vuorovaikutukseen lapsensa kanssa (Tonttila 2006). Vanhemmat tarvitsevat tukea voimaantuakseen toimimaan lapsensa kanssa ja ymmärtääkseen hänen kykynsä. (Uotinen 2008.) Päivähoidossa vanhemmalle voidaan tarjota myös tiedollista ja konkreettista tukea erilaisten tukipalvelujen muodossa. Vammaisen lapsen kasvatusvastuun jakaminen päivähoidon kanssa lisää vanhempien jaksamista ja antaa keinoja kotikasvatukseen sekä auttaa vanhempia näkemään lapsessaan positiivisia puolia. (Tonttila 2006.) Vanhemmat ovat myös kuntoutuksessa avainasemassa, sillä kuntoutus on tehokkaampaa, kun se saadaan vanhempien myötä siirrettyä kotioloihin. Vanhempien mukanaolo mahdollistaa kuntouttajalle ajantasaisen tiedon lapsen osaamisesta. (Uotinen 2008.) Vanhemman ja ammattilaisen välisessä vuorovaikutuksessa lääketieteellisten ja kehityopsykologisten toimintamallien mukainen kielenkäyttö vammaisesta lapsesta vahvistaa lapsen vanhempien passiivista roolia vuorovaikutuksessa sekä saattaa kaventaa vanhempien toimijuutta lapsensa asioissa. (Kovanen 2004; Vehkakoski 2006.) Tällaisia diskursseja ovat vammadiskurssi, kehitysdiskurssi, tragediadiskurssi, ongelmadiskurssi ja subjektidiskurssi. (Vehkakoski 2006.) Näyttää siltä, että perhelähtöisyys ei varhaiskasvatuksessa rakennu yhteiseksi, jaetun asiantuntijuuden pohjalta tuotetuksi tavoitteeksi lapsen tukemiseksi. (Kovanen 2004.)

Varhaiserityiskasvatuksen henkilökunnan laatukäsityksissä keskeisiä ovat perhelähtöisyys, lapsilähtöisyys, inklusiivisuus sekä yhteistyön sujuvuus. Arjen toiminnassa painopiste on kuitenkin arjen sujumisessa, myönteisessä vuorovaikutuksessa ja elämyksellisyydessä. Vanhempien ääni ei arjessa juuri kuulu. Vanhemmille laadun kannalta tärkeitä ovat lapsen yksilöllinen huomioiminen, sosiaalisten taitojen oppiminen, lasten vertaistoiminta sekä vanhempien kohtaaminen. Lapsille keskeisiä laadun elementtejä oli omaehtoinen tekeminen vertaisryhmässä. Aikuisten tulisikin siirtää valtaansa toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa osin lapsille. Henkilökunnan ja vanhempien yhteinen tavoite on integraation onnistuminen. (Tauriainen 2000.)

Laadukasta erityisvarhaiskasvatusta leimaa laadukkaan peruspäivähoidon ja henkilökunnan erityispedagogisen osaamisen yhdistäminen. Lasten yksilöllinen huomio on ottaminen

edellyttää tiivistä yhteistyötä vanhempien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Ammattilaisilla on tarve ylläpitää osaamistaan ja kehittää sitä jatkuvasti. Laadukas varhaiserityiskasvatus edellyttää, että henkilöstöllä on yhteinen tavoite, tiivis yhteistyö ja jaettua osaamista. Yhteistyökäytännöt pitäisi vakiinnuttaa rakenteellisesti. Erityiskasvatuksen mystifointi tuottaa henkilöstössä riittämättömyyden tunteita, vaikka lapsen tuen tarpeet kohdistuvat yleensä tavallisiin arjen toimintoihin. Suuret lapsiryhmät ja niukat henkilöstöresurssit vaarantavat korkean laadun. (Korkalainen 2009.)

Erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetus- ja opetuspaikat tavallisiin lapsiryhmiin, erityisryhmiin, koulujen esiopetusluokkiin tai starttiluokkiin ovat pääsääntöisesti onnistuneita ja lapsen kannalta suhteellisen pysyviä. Tavallinen luokka on onnistunut ratkaisu, jos lapsi pärjää ja edistyy, saa vertaistukea ja ryhmässä on tuttuja lapsia ja aikuisia. Liian suuret ryhmäkoot kasvattavat epäonnistuneen koulusijoituksen riskiä, sillä suurissa ryhmissä opettajat eivät kykene tukemaan lapsia riittävästi. Erityisryhmän etuna on pienet ryhmät. Sosio-emotionaalisista vaikeuksista kärsivät lapset hyötyvät erityisryhmästä. Tehokasta kuntoutusta tarjotaan vain erityisryhmissä. (Alijoki 2006.)

Vammaisten lasten koulupolku esiopetuksesta perusopetukseen on yleensä inklusion tai integraation mukainen. Etenkin varhaiskasvatuksen käytännöt ovat inklusiivisia, koska opetussuunnitelmissa ei painoteta akateemisia taitoja. Tulevaisuudessa lasten koulusijoittamisen tulee perustua diagnoosien sijasta yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen ja erityisyyden ilmenemismuodon mukaiseen tukeen segregoiviin ratkaisuihin siirtämisen sijasta. Opettajien myönteinen asenne inklusiota kohtaan on keskeinen inklusion onnistumisen edellytys. (Hyytiäinen 2012.)

## 9 Monikulttuurisuus

Monikulttuurisuus-teemassa voidaan erottaa kaksi haaraa: monikulttuurisuus yhteiskunnallisena ilmiönä sekä monikulttuurisuuskasvatus. Ensin mainittuun alateemaan kuuluvat tutkimukset, joissa tarkastellaan maahanmuuttoa sekä maahanmuuttajien asemaa koulutusjärjestelmässä. Jälkimmäisessä alateemassa puolestaan ovat tutkimukset, joissa on tarkasteltu monikulttuurisuuden käsittelyä pedagogisin keinoin kasvatusinstituutiossa.

### 9.1 Monikulttuurisuus yhteiskunnallisena ilmiönä

Vuodesta 1985 vuoteen 2010 maahanmuuttajien määrä Suomeen on kasvanut nopeasti. Tämä asettaa suuria haasteita myös varhaiskasvatukselle. Yleensä maahanmuutto tapahtuu matalamman elintason maista korkeamman elintason maihin. (OECD 2013, 23.) Suomessa maahanmuuttoa varhaiskasvatuksen näkökulmasta ei ole juurikaan tutkittu. Sen sijaan kansainvälisesti ilmiötä on tutkittu.

Maahanmuuttajaperheiden keskittyminen tietyille alueille näyttää ruotsalaistutkimuksen mukaan rajoittavan koulutusmahdollisuuksia sekä johtavan matalampaan koulutustasoon (Bygren 2010). Subjektiiivinen päivähoito-oikeus sen sijaan näyttyy tutkimusten mukaan tasa-arvoisten mahdollisuuksien turvaajana. Varhaiskasvatuspalveluihin osallistuminen on erityisen merkittävää eritaustaisten lasten kotoutumisen kannalta. (Jansen et al. 2010.) Yhdysvaltalais tutkimuksen mukaan varhaiskasvatukseen osallistuva maahanmuuttajataustainen lapsi hyötyy siitä aikuisuuteen saakka (Karoly & Gonzales 2011). Hollannissa tehdyssä tutkimuksessa puolestaan havaittiin, että maahanmuuttajataustaisilla lapsilla oli suurempi alttius käyttäytymisongelmille. Tehokas puuttuminen näihin ongelmiin edellyttää laadukasta varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatukseen osallistuminen edesauttaa

maahanmuuttajataustaisten lasten kotoutumista. (Jansen et al. 2010.) Norjalaistutkimuksen mukaan päivähoidon suurimmat hyödyt maahanmuuttajataustaisille perheille olivat maksuttomuus ja norjan kielen oppiminen. Suurin osa varhaiskasvatukseen osallistuneista maahanmuuttajataustaisista lapsista osasi norjaa koulunsa aloittaessaan. (Nergaard 2009.)

Kulttuurisensitiivinen varhaiskasvatus on hollantilaistutkimuksen mukaan tuloksellista, koska vanhemmat ja lapset sitoutuvat siihen. Sen toteutuminen kuitenkin edellyttää, että varhaiskasvatuspalveluissa on maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä. (Jansen et al. 2010.) Myös yhdysvaltalais tutkimuksen tulokset tukevat tätä: maahanmuuttajataustaisilla työntekijöillä on merkittävä rooli maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä sekä työyhteisön varhaispedagogiikan rikastajina. (Adair, Tobin & Arzubiaga 2012.) Kaksikieliset opettajat pystyvät tukemaan perheitä ja lapsia oppimisongelmissa. (Tang, Dearing & Weiss 2012.)

## 9.2 Monikulttuurisuuskasvatus

Monikulttuurisuutta päivähoidossa on tutkittu Suomessa vain vähän. Aiheesta löytyneiden kahden tutkimuksen aihepiirinä on monikulttuurisuuskasvatus. Monikulttuurisuuskasvatukselle ei ole määritelty yleisiä tavoitteita esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa. Tavoitteiden avoin kirjaustapa johtaa kasvattajan valtaan tavoitteiden konkretisoinnissa. Opettajien puheet ja käytäntö eivät kohtaa: lasten yksilöllisen kohtaamisen sijaan korostetaan yksikulttuurista näkemystä, joka häivyttää kulttuuritaustat. Monikulttuurisuuskasvatus ulottuukin näin vain maahanmuuttajalapsiin ja sitä toteuttaa maahanmuuttajan S2- tai äidinkielen opettaja. Valtakulttuurin lapsia se ei koske. Monikulttuurisuuskasvatuksen tarkoituksena on sulauttaa maahanmuuttajalapsi valtaväestöön ja tukea häntä vaikeuksissa, jotka sulautumista haittaavat. (Paavola 2007.) Päiväkotilapset tekevät eroa toistensa välille kansallisuuden, etnisyyden, sukupuolen ja yhteiskuntaluokan mukaan. Ne ovat mukana myös pedagogisissa käytännöissä. Monikulttuurisuuskasvatus toimii monesti vain erilaisuuksien alleviivaajana, koska lähtökohtana on suomalainen kulttuuri. Suomalaistaustaiset lapset sulkevat muista kulttuureista tulevia lapsia ulos ja rakentavat hierarkioita lasten välille. Suomalaisuus tarjoaa lapsille hallinnan välineitä. Etenkin pojat tuottavat suomalaisuuttaan monikulttuurisessa lapsiryhmässä. (Lappalainen 2006.)

## Osa II

# Varhaiskasvatustutkimusten referointi teemoittain

### Teema 1: Varhaiskasvatus yhteiskunnallisena ja institutionaalisena palveluna

*Teeman alla on tutkimuksia yhteiskunnan kehityksestä niin tilastojen valossa (OECD) kuin puheena, hyvinvointivaltiosta, varhaiskasvatusjärjestelmästä ja sen historiasta, perheistä, mukaan lukien sateenkaariperheistä sekä varhaiskasvatuspuheesta erilaisissa varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa.*

Autto (2012, 23) selvitti tutkimuksessaan, miten hyvinvointivaltiosta käytyihin keskusteluihin osallistuneiden toimijoiden tulkinnat eroavat tai yhdistyvät. Tätä peilattiin suhteessa hallitseviin tulkintatapoihin ja toimija-aseman mahdollisuuksiin ja ehdollisuuksiin. (Emt. 23–24.) Auton mukaan ”elävän hyvinvointivaltion” politiikan tutkiminen on avain hyvinvointivaltion tuottamisen, ylläpidon ja oikeutuksen ymmärtämiseen (emt. 213). Tulkintakamppailujen lähtökohtana oli julkisen vallan vastuu kansalaistensa hyvinvoinnista. (emt. 215–216). Keskusteluissa on kyse niin hyvinvointivaltion päämääristä kuin useampien päämäärien sovittamisesta yhteen. Päivähoitokeskustelussa se ilmenee kädenvääntönä siitä, onko päivähoitojärjestelmä ensisijaisesti lapsiperheiden täyttämistä vai yhteisen hyvän toteuttamista. Päämääristä ja keinoista käytävä keskustelu sekä kansalaisten ja julkisen vallan kehottaminen mukaan toimintaan muodostavat hyvinvointivaltion politiikan. (Emt. 216.) Toimijoiden subjektiasemien määrittely on keskeistä hyvinvointivaltion politiikassa, vaikka vastuiden ja oikeuksien jakautuminen julkisen vallan ja kansalaisten välillä ei olekaan muuttumaton totuus (emt. 217). Se, kuka puhuu ja mistä asemasta, on merkityksellistä politiikan muotoutumisen kannalta. Tässä tutkimuksessa eri tahojen puhetavoissa oli paljon yhteistä. (Emt. 218.) Tuloksenaan tutkija toteaa, että hyvinvointivaltiokeskustelussa ei ole vain yhtä hallitsevaa tulkintatapaa vaan toimijat yhdessä muodostavat hyvinvointipolitiikan (emt. 219). Autto, J. 2012. *Päivähoitopolitiikka kamppailuna hyvinvointivaltiosta: kentät, subjektiasemat ja oikeutukset*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-612-7>

Karila (2012) tarkastelee varhaiskasvatuslinjauksia Pohjoismaissa tiettyjen avainnäkökulmien kautta, joita ovat hyvin koulutetun henkilökunnan tärkeys, lapsiin investoiminen, varhaiskasvatuspalveluiden laadun arviointi, elinikäisen oppimisen painottaminen, yksilöllisyyden korostuminen sekä lasten ja vanhempien osallisuus. (Emt. 585–590.) Pohjoismaista hyvin-

vointivaltiota varhaiskasvatuksen kontekstina voidaan pitää demokratian turvaajana painotuen 1970–80-luvuilla naisten ja työssäkäyvien vanhempien oikeuksiin, mutta nyttemmin lapsen oikeuksiin ja osallisuuteen. Pohjoismaissa varhaiskasvatuksen piirissä ovat useimmat lapset ja varhaiskasvatuspalveluiden laatu on parantunut. Pohjoismaisen varhaiskasvatuksen selkeä vahvuus on hyvin koulutettu henkilökunta. Varhaiskasvatuksen nykysuunnassa kritiikki on kohdistunut erilaisten arviointien ja standardointikäytäntöjen suureen määrään, joiden voi katsoa vievän varhaiskasvatusta koulun suuntaan. Myös asiakirjoissa olevat tavoitteet ja ideaalit ovat toisinaan ristiriidassa päivähoidon arjen kanssa. Päivähoidon käytäntöjä ohjataan erilaisin mittarein, joita on kehitetty muissa konteksteissa. (Emt. 591.) Ylikansallinen sääntely, samojen tutkimusten tutkimustulosten kierrättäminen ja samojen sosiaalisten konstruktioiden tarjoaminen jättää eri kontekstien monimuotoisuuden huomiotta. Tutkimuksessa havaittiin myös, että varhaiskasvatuksen näkemisen investointina toisaalta nostaa lapset marginaalista ja turvaa varhaiskasvatuksen resurssit korkean laadun mahdollistamiseksi. Toisaalta tällainen ajattelu korostaa sitä, että lapsuus ei sinänsä ole arvokasta vaan myöhemmin elämässä tarvittavien taitojen opiskelu. Investointiajattelussa ongelmallista on myös lopputuloksen arvioinnin vaikeus. (Emt. 592.) *Karila, K. 2012. A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. European Journal of Education 2012, Vol. 47 (4), 584–595.*

**Kaukoluodon** (2010, 9) tarkoituksena oli tutkia suomalaisen päiväkodin kasvatusyhteistyötä vanhempien kanssa, kasvatusyhteistyön kehittämistä sekä kuvata päiväkodin kasvatusyhteistyön historiaa ja nykytilannetta. (Emt. 9.) Tulokseksi saatiin, että päiväkodin vanhempien kanssa tehtävän kasvatusyhteistyön kehittymisellä oli yhtymäkohtia suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan ja työelämän muuttuneiden käytäntöjen kanssa. Tutkijan mukaan kasvatusyhteisöä hyödyntävien uusien toimintamallien luominen edellyttäisi tutkimuksen ja kehittämistyön painopisteen siirtymistä yksilö-, asiakas- ja hallintovaltaperustasta kohti yhteisöllistä, moniäänistä käytäntöä. (Emt. 242.) Tutkimuksessa luotu uusi konsepti, varhaisen tuen päiväkotitoiminta, tarkoittaa päiväkotilapsen ihmis- ja kansalaisoikeuksien täysimääräisesti toteuttavaa varhaiskasvatusmallia. Käytännössä tämä tarkoittaisi varhaiskasvatusikäisten lasten päivittäisen elämän järjestämistä yhteisöllisestä näkökulmasta siten, että varhaiskasvatuspolitiikassa keskeistä on nimenomaan lasten tarve varhaiskasvatukseen ja lasten hyötyminen siitä. Nykyjärjestelmän pirstaleisuus sysää osan lapsista eriarvoisiin yhteisöllisiin asemiin. Aikuisten tarpeet (esim. työvoimapolitiikka) käsitellään tästä irrallisena, mutta varhaiskasvatukseen yhteydessä olevana kysymyksenä. (Emt. 242–243.) *Kaukoluoto, E. 2010. Onko varhaisen tuen päiväkotitoiminta mahdollinen? : Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5961-2>*

**Kjørholt ja Qvortrup** (2012) ovat tarkastelleet yhteiskunnan lapsikäsitystä. Pohjoismaissa on hiljalleen siirrytty uusliberalistiseen talouteen, jolle tunnusomaista on, että markkinat sanelevat tahdin. Varhaiskasvatuksessa tämä tarkoittaa, että leikistä leikin vuoksi on luovuttu ja siirrytty kehittävään ja kasvattavaan toimintaan. Erilaiset asiakirjat (esim. Bolognan sopimus, Lissabonin sopimus, PISA-tutkimus) standardisoivat, harmonisoivat ja valvovat. Koulutusuudistusten taustalla on usein talousajattelu. Lapset nähdään tulevaisuuden kansalaisina ja työntekijöinä. Vanhemmilla, yhteiskunnalla ja yritysmaailmalla on kullakin oma näkökulmansa varhaiskasvatukseen: vanhemmat tarvitsevat lapsilleen päivähoitoa työssä käyntinsä ajaksi, valtio ja kunnat haluavat tarjota jäsenilleen päivähoitopalvelua ja toisaalta osallistua lasten ”mielten muokkaamiseen”, kun taas yritysmaailma haluaa vain taata taloudelliset voitot, vaikka se olisi lyhytnäköistäkin. Näiden toimijoiden

motivaatiot vaikuttavat poliittiseen keskusteluun, koulutuksellisiin tavoitteisiin ja opetussuunnitelmiin sekä päivittäiseen pedagogiikkaan. Yllättävää kyllä, näillä kolmella ei näyttäisi olevan suoraa yhteyttä toistensa välillä. Pohjoismaille tyypillisestä EDUCARE-mallista, jossa opetuksellisuus korostuu kaikissa toiminnoissa, ollaan hivuttauduttu kohti koulumaista opetussuunnitelmaa. Tämä vaarantaa varhaiskasvatukselle ominaiset toimintatavat (mm. leikki). Euroopan tasolla politiikkapuheessa on alettu korostaa kognitiivisten taitojen kehittämistä ja kouluorientoitunutta opetussuunnitelmaa. Tämän on havaittu johtavan lisääntyneeseen dokumentointiin sekä taitojen ja oppimistulosten arviointiin. Arvioinnin lisääntyminen saattaa johtaa varhaiskasvatuksessa siirtymistä pois sosiaalisen prosessin painottamisesta kohti ”tässä ja nyt ajattelua”; esimerkiksi Tanskassa on siirrytty painottamaan mitattavia kognitiivisia taitoja lasten sosiaalisen kanssakäymisen sijaan. Iloa, jännitystä, leikkiä, luovuutta ja tunteita kun on vaikeampi mitata. *Kjørholt, A. T. & Qvortrup, J. 2012. Childhood and Social Investments: Concluding Thoughts. In A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (Eds.) The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 262–274.*

**Kuosmanen** (2007, 62) tutki artikkelissaan sateenkaariperheitä päivähoidon käyttäjinä. Sateenkaariperheisiin luetaan kahden naisen tai kahden miehen ydinperheet, neli- ja kolmiapilaperheet, itsellinen sateenkaarivanhemman perhe, etävanhemmat sekä nais- ja miesparien uusperheet. Tutkimus pohjautuu Sateenkaariperhe-kyselyaineistoon. Tarkastelussa olivat vanhempien näkemykset siitä, tarjosiko päivähoito heidän lapsilleen suotuisan, lapsen lähtökohdat huomioonottavan kasvuympäristön sekä tunnistettiinko päivähoidossa erilaiset sateenkaariperheet ja niiden erityistarpeet. (Emt. 62.) Suomalaiset sateenkaariperheet käyttävät päivähoitoa saman verran kuin suomalaiset lapsiperheet muutenkin, mutta sateenkaariperheiden nuorimmista lapsista suurempi osa on yksityisessä päivähoidossa kuin muiden perheiden (emt. 62–63). Sateenkaariperheen vanhemmista 69 % oli tullut tunnistetuksi sateenkaariperheellisenä ja 85 % sateenkaarivanhemmista koki, että henkilökunta suhtautui sateenkaariperhemuotoon luontevasti ja 88 % koki, että perheet pääsivät mukaan päiväkodin yhteistyöhön, erityisesti, jos kyse oli ydinperhemuotoisesta sateenkaariperheestä (emt. 64–65, 68). Vastaajista kaksi kolmasosaa koki, että sateenkaariperheiden erityistarpeita ei tunneta ja niitä ei oteta huomioon päivähoidossa. Etenkin ahdas perhekäsitys koettiin negatiivisena. (Emt. 65.) Myös kasvatustoiminnassa toivottiin perhe- ja sukupuolijaon laajempaa käsittelyä (emt. 66–67). 67 % vanhemmista ilmoitti saaneensa tukea vanhemmuuteensa päiväkodista. Vanhempien yhteisöön oli päässyt mukaan noin puolet sateenkaariperheistä. (Emt. 67.) *Kuosmanen, P. 2007. Päivähoito – montako äitien- ja isäinpäiväkorttia yksi lapsi voi tehdä. <http://www.seta.fi/perheprojekti/documents/suomalaisetsateenkaariperheet.pdf>*

**Lujala** (2007, 43) tutki lastentarhainstituution kehittymistä Suomessa sen varhaisina vuosikymmeninä. Tätä valotetaan lastentarhatyön alkuvaiheiden pedagogisten päämäärien, valtakunnallisen ohjauksen ja keskushallinnon sekä lastentarhan pedagogisuuden ja yhteiskunnallisuuden paikallisen toteutumisen näkökulmista. (Emt. 44.) Alun perin lastentarhaa suunniteltiin osaksi kansanopetusjärjestelmää. Sosiaalipedagogisesti painottunut lastentarhatyö alkoi vuonna 1888 kotikasvatusta tukevana järjestelmänä kansanlastentarhan nimellä. Yhteiskunnallisesti 1800-luvun lopussa lapset joutuivat elinkeino- ja elinolosuhteiden muutoksen vuoksi selviämään yksin ilman huolenpitoa vanhempien ollessa työssä ja valveutuneissa piireissä alettiin ajaa yhteiskunnan vastuuta lasten turvallisesta lapsuudesta, jolloin kunnat ottivatkin vastuuta tukitoimista. Kansanopetusta kehittivät ope-



tusalalla tai siihen liittyvissä ammateissa toimivat henkilöt. (Emt. 267.) Pohjoisessa, johon tämä tutkimus ensisijaisesti kohdistui, lastentarhatoimintaa rahoitettiin ”viinarahoilla” eli anniskeluliikkeiden voitto-osuuksista. Valtio alkoi antaa avustuksia lastentarhojen toimintaan vakinaisesti vuonna 1917. (Emt. 268.) Ongelmia pohjoissuomalaisille lastentarhoille aiheutti rahoituksen ja sopivien tilojen saaminen. Sisällöllisistä tavoitteista pyrittiin kuitenkin pitämään kiinni palkkaamalla jokaiseen lastentarhaan 2-vuotisen lastentarhanopettajakoulutuksen saanut henkilö. (emt. 269.) Kunnallisen lastentarhatyön aloitti Pohjois-Suomessa ensimmäisenä Kajaani valtiopäivien päätösten ja keskushallinnon esitysten jälkeen. Raahessa lastentarhatoimintaa ylläpidettiin talkoohengessä, Kemissä taas kokeiltiin tehtaan sosiaalitoimintana järjestettyä lastentarhaa. Itsenäisyyden saavuttamisen jälkeen settlementtijärjestö alkoi toiminnallaan auttaa perheitä. (emt. 270.) Myös naisjärjestöt ylläpitivät lastentarhoja (emt. 271). Lastentarha-ajatukseen kuului äitien kasvatustietoisuuden lisääminen, naisten koulutuksen arvostuksen lisääminen ja äidin arvostaminen lapsen tärkeimpänä henkilönä. (Emt. 271.) Lastentarhojen yhteyden murruttua kansakouluun kansakoululain myötä vuonna 1921 lastentarhojen toimintaa alkoi sosiaalipedagogiikan lisäksi ohjata yleisen kansanopetuksen ja lastensuojelun päämäärät (emt. 274). Valtionapuehtojen ansiosta lastentarhojen pedagoginen painotus säilyi, vaikka lastensuojelulain säätämisen myötä lastentarhoista tuli osa kunnallista huoltotoimintaa ja hallinnollisesti sosiaaliministeriön alaista (emt. 275). *Lujala, E. 2007. Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tukitoiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514284892>*

**Millerin** (2013) Early Childhood Longitudinal Study -tutkimus (N≈6050) osoitti eroja lasten akateemisissa taidoissa varhaiskasvatusta aloittavien joukossa suurkaupungin, pikkukaupungin, esikaupungin ja maaseudulla asuvien lasten välillä. Suuressa kaupungissa ja maaseudulla asuvien lasten akateemiset taidot olivat vähemmän edistyneitä kuin pikkukaupunkien tai esikaupunkien lapsilla. Maaseudulla asuvien lasten huonompaa menestystä selitettiin vähäisemmällä virikkeillä kotona ja vähäisellä kodin ulkopuolisella kasvatuksella. Suurkaupungeissa elävien lasten eroja selitettiin vanhempien vähäisemmällä tiedolla lasten kehityksestä. (Miller 2013, 234–248.) *Miller, P. 2013. Early academic skills and childhood experiences across the urban–rural continuum. Early childhood research Quarterly 28 (2), 234–248.*

**OECD:n** (2013) tuoreen raportin mukaan korkealaatuinen varhaiskasvatus parantaa lasten hyvinvointia ja oppimista ja vähentää köyhyyttä. Varhaiskasvatukseen osallistuminen on lisääntynyt useissa maissa, ja havaittavissa on myös varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien lähentymistä. Suomessa varhaiskasvatuksen piirissä olevien 4-vuotiaiden lasten osuus on hieman noussut vuodesta 2005 vuoteen 2010 (noin 48 % vuonna 2010). Luku on kuitenkin alle OECD-maiden keskiarvon. (OECD 2013, 89.)

Kasvava kaupungistuminen lisää ihmisten koulutus- ja työmahdollisuuksia, mutta tällä on myös vaikutusta perheiden elämään. Kaupungeissa varhaiskasvatuksen ja koulun merkitys yhteisöön kuulumisen paikkana korostuu. Nopea kaupungistuminen asettaa julkiselle palveluille monenlaisia haasteita. OECD:n raportti nostaakin esille sen seikan, että kasvatuksen ja opetuksen tulisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, että ihmiset voisivat tuntea kuuluvansa omiin paikallisiin yhteisöihin myös kaupungistuneilla alueilla. (OECD 2013, 40.)

Vuosien 1960 ja 2000 välillä OECD-maissa syntyvien lasten määrä on laskenut, tämän jälkeen lasten syntyvyys on kuitenkin hieman kohonnut. Lapset kasvavat perheissä, joissa

heillä ei ole välttämättä sisaruksia ja yhteydet isovanhempiinkin voivat olla vähäisiä. Edellä mainitut asiat olisi syytä huomioida, kun mietitään varhaiskasvatuksen merkitystä lapselle. Varhaiskasvatuspalveluihin osallistumisoikeuden säilyttäminen takaa kaikille lapsille mahdollisuuden kasvaa, oppia ja kehittyä samanikäisten kanssa. Voitaisiin miettiä myös sitä kuinka varhaiskasvatuksessa voitaisiin hyödyntää vanhempien ihmisten ja lasten kohtaamisten kautta sukupolvienvälistä oppimista. (OECD 2013, 78.)

Tällä hetkellä vanhemmiksi tullaan myöhemmällä iällä. Monella vanhemmaksi tulleella on työpaikka ja halu palata siihen lapsen syntymän jälkeen. Tällöin perheen tilanne kaikin puolin usein on vakaampi, jolloin vanhemmilla on enemmän aikaa ja resursseja lapsensa asioihin myös varhaiskasvatuksen alueella. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä tulisi osata hyödyntää vanhempien valvetuneisuus ja lisääntynyt kiinnostuneisuus vaikuttaa lapsensa asioihin. (OECD 2013, 86.) *OECD. 2013. Trends Shaping Education 2013. OECD Publishing. [http://dx.doi.org/10.1787/trends\\_edu-2013-en](http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2013-en). Viitattu 13.4.2013.*

**Onnismaa** (2010, 245) tutki varhaiskasvatusta linjaavia ja ohjaavia asiakirjoja jäsentääseen varhaiskasvatuksen kehitystä lähes neljänkymmenen vuoden aikana. Tarkoituksena oli erityisesti tehdä näkyväksi asiakirjojen lapsuus-, lapsi- ja perhekäsitys. Tutkija havaitsi, että lapsuus käsitetään universaalina ja modernina. Kasvatus, opetus ja hoiva kuuluu kaikille lapsille ja lapsen paras nojautuu kehityspsykologiaan. Samaan aikaan asiakirjoissa nousee käsitys kompetentista lapsesta, joka on ristiriidassa lapsuusdiskurssien kanssa. (Emt. 246.) Puhetapa perheestä on asiakirjoissa ollut koko ajan voimakkaan familistinen, mutta perhekäsitys on ollut heikon, suojelua kaipaavan perheen konstruktio (emt. 248). Perheen normiksi asiakirjoissa muotoutuu ydinperhe ja muut perhemuodot nähdään ongelmallisina (esim. yhden huoltajan perheet) tai niitä ei mainita lainkaan (esim. sateenkaariperheet) (emt. 250). Suomalainen varhaiskasvatus on lähtenyt liikkeelle ongelmakeskeisyydestä ja sen leimaavuus poistui vasta oikeuden muututtua subjektiiviseksi. (emt. 258). Varhaiskasvatuksen tarkoitukseksi muodostuu virikkeiden tarjoaminen lapsille (emt. 250). Tutkija näkee, että päivähoito ei vain täydennä ja tue vanhempien antamaa kotihoitoa vaan korvaa sitä (emt. 254). Kasvatuskumppanuus terminä on ongelmallinen, sillä se ei julkishallinnollisen palvelujärjestelmän osana ole tasavertaista ja vapaaehtoista eivätkä osapuolet voi valita toisiaan. Tutkijan mielestä olisi viisainta puhua yhteistyöstä. (emt. 256.) Tutkija löysi ristiriitoja vallitsevien konstruktioiden välillä: päivähoitoa tarjotaan heikon perheen kompetentille lapselle. Tämä toisaalta korostaa sosiaalityöpainotusta, joissa heikoille, kasvatustehtävässään horjuville perheille tarjotaan tukea. Toisaalta taas pärjäävän lapsen konstruktion korostaminen voi johtaa niukkoihin resursseihin lapsiryhmässä. (Emt. 259.) Päiväkotityön näkeminen kotihoidon ideaalien kautta taas asettaa ryhmämuotoisen kasvatuksen yksilöllistä kasvattamista vajavaisemmaksi (emt. 262). *Onnismaa, E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967-1999. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5767-0>*

**Repo** (2009, 19) tutki, miten pienten lasten vanhemmat merkityksellistävät puheessa arkeen ja tekemiään valintoja muun muassa lastenhoidon suhteen. (emt. 19.) Tutkimuksessa todettiin, että suomalaisessa lastenhoitopolitiikassa valinnat ovat olleet toisensa poissulkevia: lasta hoidetaan joko päivähoidossa tai kotona. Suomalaisessa työelämässä osa-aikatyö on epätyypillistä ja tästä syystä lapsen kotihoidon, tukien ja työnteon yhdistäminen on vaikeaa. (emt. 94.) Tutkija peräänkuuluttaa päivähoidon laadun ja hoidon ongelmien nostamista ohi lastenhoitomuodoista keskustelun, sillä päivähoidon korkea laatu on keskeistä lapsen hyvinvoinnin kannalta. (emt. 95.) Lasten kotihoito voi olla yhteydessä äidin yksinäisyyteen, piilo-

köyhyyteen ja syrjäytymiseen samoin kuin perheen köyhyyteen. (emt. 96.) Tulokseksi saatiin myös, että pienten lasten vanhemmat sekä haastavat rakenteita kyseenalaistamalla työelämän ehtoja ja vaatimalla yhteiskunnallista hoivaa että sopeutuvat niihin joustamalla työelämän vaatimusten mukaan. (emt. 104.) Arjessa vanhemmuuden jakaminen nousee esille ja tutkijan mukaan tämän tulisi näkyä yhteiskunnan hoivapolitiikassa selvemmin: isien tasa-arvoinen rooli lastensa arjessa edellyttäisi esimerkiksi kotihoidon tukeen vain isille tarkoitettuja hoitajaksoja. Myös perhevapaiden kustannusten jakaminen työnantajien keskuudessa mies- ja naisvaltaisilla aloilla pitäisi olla tasaisempaa. (emt. 105–106.) Nykypäivän haasteina ovat lapsiperheiden taloudellisen eriarvoisuuden kasvu, vanhempainvapaiden muotoutuminen äitien tehtäväksi, moralistiseksi muuttunut lastenhoito sekä työn ja perhe-elämän yhteensovittamisen hankaluus (emt. 106). Repo, K. 2009. *Lapsiperheiden arki. Näkökulmina raha, työ ja lastenhoito*. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7919-9>

**Schroeder** (2007) tutki varhaiskasvatuksen merkitystä köyhyyden tuoman eriarvoistumisen vaikutusten vähentämiseksi amerikkalaisessa kolmivuotisessa tutkimuksessa, jossa tutkittiin koko- ja puolipäivähoidon vaikutusta köyhien lasten englannin kielen sekä matematiikan taitoihin. Taitoja mittaavissa testeissä kokopäiväisessä toiminnassa olevat lapset saivat huomattavasti paremmat pistemäärät kuin puolipäiväisessä toiminnassa olevat toverinsa. Tulokseksi saatiin, että kokopäivähoito korvasi lapsen taitoihin melkein sen mitä köyhyyden vaikutuksesta menetettiin. Pitkäaikainen hyöty lapselle kokopäivähoidosta ei ole vain kognitiivisten taitojen kasvaminen, vaan myös sosiaalisten ja muiden taitojen lisääntyminen ennakoii parantunutta koulumenestystä. (Schroeder 2007, 427–439.) Schroeder, J. 2007. *Full-day kindergarten offsets negative effects of poverty on state tests*. *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (3), 427–439.

**Strandell** (2012) on tutkinut lapsikäsitteen muutosta suomalaisessa yhteiskunnassa viime vuosikymmenien aikana. 1990-luvun puolivälissä lapsuus ja lapset ovat tulleet mukaan poliittiselle agendalle YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen ja EU:n myötä. Tämä on vaikuttanut erityisesti varhaiskasvatuksen järjestämiseen. Kansainvälisesti hallitseva lapsuuden määrittelyn diskurssi on 'osallistuva lapsi'. Ristiriitaista on, että lapsen autonomiaa ja itsehallintaa tuotetaan yhä suuremmalla määrällä interventioita. Lapsuus nähdään investointina, jonka lopputuote on tulevaisuuden kansalainen. Tulevaisuuden kansalaisuuden painottaminen ohittaa lapsen hyvinvoinnin ja lapsena olemisen tässä hetkessä. Suomessa varhaiskasvatuksen hallinnonalan siirto antaa mahdollisuuden tarkastella varhaiskasvatusta opetuksellisesta näkökulmasta, mutta toisaalta vihjaa halusta investoida mutta myös puuttua lapsuuteen. Institutionaalisesta kasvatuksesta tuleekin välttämättömyys lapsen yksilöllistymisen prosessissa: yhä kompleksisempi prosessi vaatii yhä enemmän erityistä asiantuntijuutta. Myös kasvatuskumppanuus voidaan nähdä tapana, jolla yhteiskunta hallitsee lapsuutta. Varhaiskasvatusdiskurssi on muuttumassa koti/päivähoito -vastakkainasetelusta kohti vanhempien ja ammattilaisten yhteistä matkaa, johon kumpikin osapuoli tuo omaa asiantuntijuuttaan mukaan. Lapsen ja valtion tarpeiden yhteensovittaminen on tänä päivänä voimakkaampaa kuin lapsen vanhempien tarpeiden yhteensovittaminen. Lapsuudesta ja lapsi-instituutiosta puhutaan nykyisin yhteiskunnassa vallalla olevin termein: investointi, pääoma, tuottavuus. Tämä näyttää johtavan ajatteluun, että parempaa laatua pyritään saavuttamaan pienemmillä rahallisilla panostuksilla. Strandell, H. 2012. *Policies of Early Childhood Education and Care*. In A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (Eds.) *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. *Early Childhood Education and Care*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 222–240.

## Teema 2: Lapsi varhaiskasvatuksessa

*Teeman tutkimukset on jaettu kolmeen alateemaan: lapsen toimijuuteen ja osallisuuteen, sosiaalisiin suhteisiin ja kiusaamiseen sekä lapsen kehitykseen. Ensimmäisen alateeman alla olevissa tutkimuksissa lasten osallisuutta ja toimijuutta on tarkasteltu eri näkökulmista: lapsikäsitteilyn, lapsen kompetenttiuden, lapsen yksilöllistymisen, lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksen, lasten yhteisöllisyyden, yhteisöllisen oppimisen ja lasten välisen yhteistoiminnan, lasten osallisuuden sekä toimijuuden kautta. Toisen alateeman tutkimukset käsittelevät sosiaalisia suhteita ja kiusaamista. Kolmanteen alateemaan on sijoitettu lääketieteelliset tutkimukset.*

### Lapsen toimijuus ja osallisuus

Alasuutari (2012, 103) tutki, miten lapsen kompetenttiuteen liitetyt arvot, kuten lapsen mielipiteiden kuuleminen, näkyvät lapsen varhaiskasvatussuunnitelman (myöhemmin vasu) laatimisessa. Lapsikeskeisyys ja lapsen yksilöllisyys ovat nousseet päivähoiton asiakirjoissa keskiöön. Nämä aktualisoituvat lapsen mahdollisuuksissa osallistua ja vaikuttaa elämänsä elämässä. (Emt. 103.) Tutkimuksen vasu-keskusteluihin osallistuivat kasvattaja ja lapsen vanhempi. Lapsen ääni tulee kuuluviin vasu-lomakkeessa olevien, lapselle ennen keskustelua esitettyjen kysymysten muodossa (emt. 111). Tutkimuksessa ilmeni, että vaikka lasta sinänsä kohdeltiin kompetenttina omien mielipiteidensä kertojana, lapsen keskusteluun tuottamat näkemykset eivät kuitenkaan vasu-keskustelussa nousseet merkitykselliseksi (emt. 112). Lapsen osallisuutta määrittävät kasvattajan asiantuntijadiskurssi sekä vanhemmuuden diskurssi, joissa tuotettiin sukupolvisuhteen sisältö: aikuinen tietää lasta paremmin, myös lapsen puolesta (emt. 112). Kompetentin lapsen käsitys ja lapsen mielipiteiden kuuleminen edellyttäisivät varhaiskasvatuksen ammattilaisuuteen sekä vanhemmuuteen liittyvien oletusten uudelleenarviointia (emt. 112). *Alasuutari, M. 2012. ”Jos joku lyö mua, sitten alan itkeä”: Lapsen puhe päiväkodin työntekijän ja vanhemman keskustelun kohteena.* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5994-26-1>

Eerola-Pennanen (2013, 44) tutki lapsen yksilöllistymistä päiväkodissa lapsen minuuden muodostamisen näkökulmasta. Teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessa oli modernisaatioteoria. Tutkimuksessa löytyi neljä tapaa, jolla lapset minuuttaaan päiväkodissa muodostavat: kiinnittymällä, myötäilemällä, itseään esille tuomalla sekä erillisyydellä. Kiinnittymisen muotoja ovat neuvottelemineen, liittyminen ja kiinnittyminen. Kiinnittyminen antaa mahdollisuuden lapsen omille määrittelyille, jos aikuiset suhtautuvat lapseen kunnioittavasti ja pitävät lasta kompetenttina osapuolena. (Emt. 217–218.) Myötäilemistä ovat totteleminen, ajautuminen ja tarkkaileminen. Vaikka myötäilyn muodot ovat lähtökohtaisesti vastakkaisia yksilöllisyyden vaatimuksille, ne voivat tuottaa lapselle mahdollisuuden selvittää tilanteessa erilaisia vaihtoehtoja ja menettelytapoja. (Emt. 219.) Itsensä esille tuominen ilmenee avoimessa vastarinnassa ja oman erityisyyden osoittamisessa. Lapselle tämä on palkitsevaa, sillä oman erityisosaamisen ja ainutlaatuisen esille tuominen herättää muissa lapsissa kunnioitusta. (Emt. 220.) Erillisyyden muotoja ovat kätkeytyminen, vetäytyminen ja omistautuminen. Päiväkodissa lähes kaikki lapsen toimet ovat julkisia ja sosiaalisia. Tästä sosiaalisuuden vaatimuksesta lapsilla pitäisi olla mahdollisuus irrottautua halutessaan. (Emt. 220.) Edellä kuvattuja minuuden muodostamisen tapoja lapset käyttävät tilanteisesti ryhmadynamiikan ja aikuisen sekä lapsen itsensä asettamien vaatimusten

ja tavoitteiden mukaisesti (emt. 221). Lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma ja yksilöä korostava pedagogiikka ovat yksilöllistäviä käytäntöjä, mutta toisaalta aikuisten määrittelemä toiminta ja rajat yhdenmukaistavat ja standardoivat lapsuutta. Päiväkodissa kiinnittyminen on keskeinen tapa muodostaa minuutta, koska siihen on eniten erilaisia mahdollisuuksia (emt. 224). Minuuden muodostuminen on sosiaalinen prosessi, jonka tavat vaihtelevat sen mukaan, miten suuri merkitys muilla ihmisillä on (emt. 228). *Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin: lapset minuuden muodostajina päiväkodissa.* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5143-6>

**Holkeri-Rinkinen** (2009, 17) tarkasteli tutkimuksessaan lasten ja aikuisten vuorovaikutusta päiväkodissa vuorovaikutuksen asetelmista käsin. Vuorovaikutuksen lisäksi tutkija halusi tietää, millaisia identiteettejä ja millaisia seurauksia asetelmista rakentuu (emt. 17). Tutkimuksessa havaittiin, että aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa aikuinen oli aloitteen tehtyään yleensä vuorovaikutusta hallitseva osapuoli. Jos lapsi ei ymmärtänyt aikuisen sanomaa sen vaikeuden, liian pitkän ja monipolvisen selityksen tai valmiin vastauksen vuoksi (jolloin lapsi pyrki arvaamaan, mitä aikuisen mielessä liikkui), hän pyrki esimerkiksi lisäkysymyksin tai miettelään pohdinnan avulla päästä selvyyteen aikuisen tarkoituksesta. Valta ei yleensä vaihtunut aikuiselta lapselle. (Emt. 212–213.) Tilanteissa, joissa lapsi oli aloitteentekijänä, aikuinen oli yleensä hallitseva osapuoli ja keskustelun kuljettaja. Poikkeuksen teki leikin maailma, jossa lapset siirtyivät kehyksestä toiseen. Aikuisen tehtävänä oli kunnioittaa ja arvostaa lasten leikin maailmaa antaen sen edetä lasten ehdoilla. (Emt. 215.) Päiväkodin lapsiryhmässä on yleensä paljon lapsia ja vähän aikuisia. Vuorovaikutukseen pääsemiselle se aiheuttaa haasteita. Lapset löysivät taitavasti tapoja saada aikuisen huomio, mutta aloitteet saattoivat silti kuivua kokoon. Ammattilaisten tuleekin huomata arjen tiimellyksessä ne ohikiitävät hetket, jotka ovat keskustelulle otolliset. (Emt. 216–217.) Keskustelut ovat tärkeitä yhteisyyden vahvistajia ja myönteisen ilmapiirin rakentajia (emt. 219). Kasvatussuhde on aina valtasuhde, eikä sitä pitäisi peitellä. Aikuinen voi jakaa valtaansa lapsen kanssa asioissa, joissa lapsi voi ikänsä ja kehitystasonsa puolesta ottaa kantaa. (Emt. 225–226.) *Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta* <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7692-1>

**Koivula** (2010) tarkasteli väitöstutkimuksessaan lasten yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppimisen ilmenemistä ja kehittymistä päiväkodissa tietyllä ajanjaksolla (emt. 165). Yhteisöllisyyden määrittelyn ja sen kehittymisen kuvaamisen lisäksi tutkija havaitsi, että yhteisöllisyys kehittyy pitkän ajan kuluessa (emt. 166). Tästä syystä esiopetusryhmien vain toimintakauden alkuun sijoittuva ryhmäytymisvaiheen edistäminen on liian lyhyt ajanjakso. Yhteisöllisyyttä pitäisi tukea yhteisin leikein ja keskusteluin koko toimintavuoden ajan. Tärkeää olisi myös, että lasten kanssa keskusteltaisiin ystävyssuhteista ja kavereiden kohtelusta, koska tämä auttaisi lasta ymmärtämään yhteisöllisyyden merkityksen ja mahdollisesti sitouttaisi häntä toimimaan yhteisöllisyyden edistämiseksi. (Emt. 166.) Hyvä ilmapiiri ja toimiva vuorovaikutus edistävät yhteisöllisyyttä ja näiden tukeminen opettajan taholta vahvistaa lasten osallisuutta. Opettaja ei kuitenkaan voi pakottaa yhteisöllisyyden syntymistä vaan kuten tutkimuksessa ilmeni, yhteisöllisyys on viime kädessä lasten vastuulla. Leikissä ja muussa lasten toiminnassa yhteisöllistä oppimista tapahtuu melko paljon ja se ilmeni lasten omaehtoisena toimintana. (Emt. 166.) *Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa.* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3892-5>

**Kronqvist** (2004, 47) tutki, millaista on pienten lasten ryhmässä tapahtuva yhteistoiminta. Tarkastelussa olivat yhteistoiminnan piirteet, toiminnan organisoituminen, konfliktit sekä prosessissa kehittyvät kulttuuriset ja sosiaaliset rutiinit. (Emt. 47.) Yhteistoiminnan organisoitumisen konteksteiksi osoittautuivat rinnakkaiset roolileikit, seurailu ja vaeltelu (emt. 61). Yhteistoiminta organisoitui pienillä lapsilla ilman ponnistelua ja selkeitä aloitteita. Isommat lapset käyttivät kielellisiä aloitteita. Iän myötä kielellisten strategioiden käyttö korostuu. (Emt. 98.) Yhteistoiminta tarkoitti tutkimuksen tulosten mukaan toimijoiden aloitteiden ja niihin vastaamisen perusteella luotua käsitystä yhteisestä tavoitetilasta, jota kohti pyrittiin. Lapset tekivät paljon aloitteita ja antoivat paljon vastauksia. Yhteistoiminta-aloitteita tehtiin eniten tilanteissa, joissa varsinaista yhteisleikkiä ei vielä ollut meneillään. (Emt. 61, 102.) Konfliktit kuuluivat mukaan yhteistoimintaan. Lasten oli hankalaa päästä asioista yhteisymmärrykseen, mutta konfliktin kestäessä lepyttely- ja myöntymisstrategioiden käyttö korostui, jotta kontakti partneriin säilyi ja toiminta jatkui (emt. 102–103). Lapset tuottivat spontaanisti sosiaalisia rutiineja, joita olivat sosiodraamalliset pitkäkestoiset leikit, keskustelut, tarinoinnit sekä jäljittely. Näiden avulla lapset tuottivat ja muuntelivat omaa kulttuuriaan. Sosiaalisten rutiinien toteutuminen edellytti erilaisia neuvotteluja toiminnan organisoimisesta. (emt. 103.) *Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu?: pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. <http://urn.fi/urn:isbn:9514273915>*

**Lundán** (2009, 47) tarkasteli tutkimuksessaan kasvattajien ja lasten välistä vuorovaikutuksellista toimintaa päiväkodissa sekä kasvattajien näkemyksiä niistä. Tulokseksi saatiin, että varhaisdialogisuuden kannalta kahdenkeskinen tilanne oli ryhmätilannetta parempi vaihtoehto. Varhaisdialogisuus edellytti, että kasvattajalla oli lapselle aikaa, hänellä oli mahdollisuus peilata ja löytää myönteistä aikaisemmasta kanssakäymisestä lapsen kanssa ja kasvattajalla oli mahdollisuus rinnakkaiseen toimintaan yhteisymmärrystä edistävänä toimenpiteenä. (Emt. 127.) Kasvattajien toiminnassa varhaisdialogia edistivät positoiden kekseliäs ja sinnikäs käyttö. Kasvatus näyttäytyi tutkimuksessa nimenomaan neuvotteluna lapsen itseymmärryksen ja kasvattajan kasvatusfunktion välillä. (Emt. 127.) Kasvattajille aineistosta määritetty seuraavia, tilanteisia positioita: empaattinen, realistinen, aktiivinen, ei-tietäjä ja sosiaalinen. Näiden joustava vaihtelu mahdollisti pedagogisia toimintamahdollisuuksia. Työyhteisön sisäiset keskustelut nähtiin varhaisdialogisuuden edistäjänä. Kasvattajien toimijuutta kuvattiin pidemmällä aikavälillä muotoutuneiden identiteettien muodossa. (Emt. 128.) Toimija-identiteettejä olivat arvoperinteisyyttä tuottava, yksilöllisyyttä tuottava, intuitiivis-emotionaalisuutta tuottava ja yhteisöllisyyttä tuottava, joihin sisältyivät kasvatukselliset arvot ja ihanteet (emt. 128–129). Tutkimuksessa havaittiin myös, että lasten puutteellisten positiovalmiuksien vuoksi yhteistoiminnan mahdollistaminen oli aikuisen tehtävä (emt. 129). *Lundán, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen – Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7874-1>*

**Makkonen** (2005, 65) tutki esiopetusikäisten lasten yhteistoiminnallisuutta vertaistyöskentelyssä tietokoneella. Tarkastelu tapahtui mikrotasolla eli miten yhteisöllisyys ilmeni ja rakentui lasten vuorovaikutuksessa (emt. 263). Tutkija jaotteli havaitsemansa yhteistoimintamuodot hajautettuun, epäsymmetriseen ja yhteistoiminnalliseen (emt. 233). Hajautetussa mallissa lapset eivät sopineet yhteisestä tavoitteesta ja tekivät tehtävän itsenäisesti. Epäsymmetrisessä mallissa toimittiin toisen lapsen tehtävän parissa ja toinen lapsista oli tavoitteen asettelussa ja toiminnassa dominoiva. Yhteistoiminnallisessa vertaistyöskente-

lyssä lapset sen sijaan sopivat yhteisestä tavoitteesta ja vuorovaikutuksen avulla muodostivat yhteisen ymmärryksen tehtävästä. (Emt. 233–235.) Tutkimuksen tulokseksi saatiin, että yhteistoiminta ei tarkoita vain tietänyttypistä vuorovaikutusta tehtävän aikana vaan yhteistoiminnallisuus oli yhteinen voimavara yhteisen tehtävän loppuun asti, mikä mahdollisti lapsilta sellaistenkin tehtävien suorittamisen, mistä he eivät olisi yksin selvinneet. (Emt. 266–267.) Toisena havaintona oli, että yhteistoimintaan liittyi erilaisia tekijöitä, joiden ennakointi ei ollut aina mahdollista. Yksittäisen tekijän, kuten ryhmän rakenne tai tehtävä, tarkastelu ei riitä yhteistoiminnan ymmärtämiseksi. Kolmantena tuloksena oli, että lasten tehtävä muuttuu lasten tavoitteiden ja yhteistoiminnasta sopimisen onnistumisesta riippuen. (Emt. 267.) Makkonen, H. 2005. *Yhteistoiminnallisuus tavoitteena ja voimavarana: esiopetusikäisten lasten vertaistyoiskentely avoimessa tehtävässä tietokoneella*. [http://publications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_952-458-625-8/](http://publications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-625-8/)

Malone (2013) havaitsi tutkimuksessaan, että lasten osallisuuden lisääminen oman elämänsä liittyvien asioiden suunnitteluun on tärkeää. Australiassa toteutetussa projektissa lapset otettiin mukaan osallistaviin työpajoihin, joissa suunniteltiin lapsiystävällistä kaupunginosaa. Lapset osallistuivat alueen ideointiin ja suunnitteluun. Lapset olivat tyytyväisiä rooliinsa muutosagentteina, koska tutkimuksen myötä arvostettiin heidän kokemustaan ja tietoaan siitä millainen on lapsiystävällinen ympäristö. (Malone 2013, 372–395.) Malone, K. 2013. *“The future lies in our hands”: children as researchers and environmental change agents in designing a child-friendly neighborhood*. *Local Environment* 18 (3), 372–395.

Melhuus (2012) havainnoi Norjan ulkona tapahtuvaa päiväkotitoimintaa ja muutamia ulkoleikkiryhmiä. Tutkimus valottaa kuinka leikin kautta lapset yhdistävät luonnon ja ”modernin elämän” ympärillään ja ottavat haltuunsa toisenlaisen sosiaalisen kontekstin. Lapsille luonto oli ikään kuin modernin, teknologisen maailman syrjään pantu osa, jonka keskiössä olivat tieto luonnosta, fyysiset aktiviteetit ja mahdollisuus leikkiin. (Melhuus 2012, 455–467.) Melhuus, E. C. 2012. *Outdoor day-care centres – a culturalization of nature: how do children relate to nature as educational practice?* *European Early Childhood Education Research Journal* 20 (3), 455–467.

Rainio (2010, 57) tutki, miten lapsi tulee tunnustetuksi ja tunnistetuksi aktiivisena toimijana varhaiskasvatuksen ympäristöissä ja kuinka lasten toimijuus kehittyy vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa. Tätä tarkasteltiin erityisessä leikkipedagogisessa maailmassa. Leikkimaailman leikin, improvisaation ja draaman tarkoituksena oli tehdä oppimisesta, opettamisesta ja luokkahuonetyöskentelystä merkityksellinen ja jaettu kokemus kaikille ja samalla kehittää oppilaan ja opettajan suhdetta sekä parantaa oppilaiden sitoutumista, vastuuntuntoa ja motivaatiota luokan toiminnoissa. (Emt. 57.) Rainio havaitsi, että oppilaat kokivat leikkimaailman houkuttavana ja motivoivana toimintana, halusivat ottaa toimintaan osaa ja tulla tunnustetuiksi toiminnassa itselle merkityksellisellä tavalla. (Emt. 73.) Oppilaat osoittautuivat erittäin kekseliäiksi narratiivisen kehyksen käyttäjiksi. Aikuiset kuitenkin olivat keskeisessä roolissa joko mahdollistamassa tai estämässä lasten toimijuutta kyvyllään kuunnella ja vastata lasten erilaisiin tarpeisiin. (Emt. 76.) Lasten toimijuus laajeni vastarinnasta ja sisäänpäin kääntymisestä kohti jaettua toimintaa monimutkaisten, lasten ja opettajien kanssa käytyjen neuvotteluiden ja valtakamppailujen kautta (emt. 77). Tutkimuksessa havaittiin, että lasten toimijuus kehittyy silloin, kun aikuisten ja lasten pedagogiset roolit keikautetaan hetkellisesti ylösalaisin. Aikuisen pitää tukea lasten toimijuutta, esimerkiksi tutkimuksessa aikuinen alkoi vetäytyä tilanteesta mutta niin, että lapset

osallistuivat tähän vetäytymiseen. Lopputulos ei voi olla valmiiksi suunniteltu, vaan aikuisen on oltava avoin kaikenlaisille ratkaisuille. (Emt. 82.) Aikuisen kuitenkin tulee luoda tila näille siirtymille ja auttaa näissä tiloissa lasta toimimaan itse (emt. 83). Narratiivisen leikkimaailman vahvuus onkin juuri siinä, että erilaiset tilat ovat mahdollisia narratiivisessa, kuvitellussa ja yhteisesti tuotetussa leikkimaailmassa (emt. 83). Opettajille hyppäminen epävarmoihin positioihin edellyttää vuosien opiskelua ja ammatillista kasvua sekä vastavuoroista luottamusta oppilaiden ja opettajien välillä. Myös koulun hallinnon ja lasten vanhempien tuki on tärkeää. (Emt. 84.) Opettajat halusivat ilmiselvästi kehittää lapsikeskeisempää toimintaa ja taata leikin ilon. Kuitenkin leikkimaailman edellytys on opettajan ja oppilaiden halu hyväksyä leikin säännöt. Usko niihin oli jossain määrin ristiriidassa sen kanssa, että opettaja joutui sisällyttämään leikkimaailmaan oppimistavoitteita, jolloin opettajan herkkyyden seurata tilanteita ja vastata niihin kärsi. (Emt. 86.) Leikkimaailma antaa opettajille mahdollisuuden tarttua hetkeen ja improvisoida fiktiivisessä roolissaan fiktiivisessä maailmassa ja tarjota oppilaille uuden tavan osallistua. Leikkimaailmaan liittyä kuitenkin riskejä ja hankaluuksia: ilman ennalta määrättyjä sääntöjä ja käytäntöjä oppilaiden piti rakentaa tilanteet yhdessä ja yksittäisten lasten piti osallistua aktiivisina toimijoina. (Emt. 88.) *Rainio, A. P. 2010. Lionhearts of the playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/19883>*

**Raittila** (2008, 49) tarkasteli etnografisessa tutkimuksessaan lasten ja kaupunkiympäristön vuorovaikutuksellista kohtaamista. Tutkimukseen osallistui 4-6-vuotiaita lapsia ja se toteutettiin tekemällä retkiä pienryhmissä lasten päiväkodin lähikortteliin. (Emt. 49.) Lasten ja ympäristön vuorovaikutus muotoutui lasten saadessa tehdä omia tulkintojaan ja määrittelyjään ympäristön tarjoamien kiinnostuksen kohteiden sekä kulttuuristen sääntöjen ja rajoitusten kehyksessä (emt. 143). Eletyn paikan käsite sai sisältönsä sen mukaan, mihin retkellä olleiden lasten kiinnostus kohdistui. Elettyjä paikkoja olivat tutkivan kulkemisen, toimintaan kiinnittymisen, sosiaalisen kävelyn ja vapaudesta nauttimisen paikat. Eletyt paikat olivat prosesseja. (Emt. 144.) Sama fyysinen tila muotoutui erilaiseksi eletyksi paikaksi (emt. 145). Tutkimuksessa eri lapsiryhmät ottivat paikat haltuun eri tavoin: toiset kulkivat ympäristössä sosiaalisten vihjeiden perusteella kuten kuuluukin (esimerkiksi kävellen vain jalkakäytävillä), toiset valitsivat itse. Itse valitut reitit tuottivat lapsille enemmän tarjoumia kuin sosiaalisten vihjeiden perusteella toteutettu kävely. (Emt. 145–146.) Myös lasten aktiivisuus vaihtelee samassa fyysisessä ympäristössä. Lapsille ympäristö näyttäytyi monimerkityksellisenä: lapset eivät merkityksellistäneet ympäristöä tietyllä tavalla. (Emt. 146.) Lapset eivät suunnitelleet retkiä etukäteen, joten retket olivat tilanteisia tapahtumia. Tarjoumiin tarttumiseksi tulkittiin lasten tapa poimia kohteita nimeämällä, kiinnittämällä huomiota sekä kertomuksen tarjoamisella (emt. 147). Lasten oma toiminta tulisikin nähdä kaikkein keskeisempänä lapsen ja ympäristön kohtaamisen muotona (emt. 153). Kaupunkiympäristö on lapsen ympäristökasvatuksen kannalta hyvin keskeinen, koska siinä on konkreettisesti havaittavissa ihmisen toiminnan vaikutukset ympäristöön. Se antaa lapsille myös mahdollisuuden ymmärtää oman aktiivisen toimintansa vaikutukset, sillä pieni lapsi oppii toimintansa kautta. (Emt. 156–157.) *Raittila, R. 2008. Retkellä: lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3217-6>*

**Rayna ja Laevers** (2011) analysoivat alle 3-vuotiaiden lasten kasvatuksen nykytilaa eri maissa. He korostavat varhaiskasvatuksen mahdollisuuksia pienillä, koska jo aivan pienillä lapsilla on lukemattoman paljon enemmän taitoja ja mahdollisuuksia kuin aikuiset osaavat ajatellakaan. Aikuisen mielikuvituksen puute on suurin este, jotta voisimme



muuttaa käsityksemme lapsista ja tehdä kasvatuksesta tehokkaamman. Tutkimuksessa pohditaan, mihin pienten lasten luonnollinen energia kouluikäisenä katoaa. (Rayna & Laevers 2011, 161–172.) Rayna, S. & Laevers F. 2011. *Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education. What's new on the babies' side? Origins and evolutions. European Early Childhood Education Research Journal* 19 (2), 161–172.

**Rutasen** (2007) tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa uutta tietoa 2-3 -vuotiaiden lasten ja aikuisten välisistä neuvotteluista koskien rajoja ja merkitysten määrittelyä. Tutkimus ei rajoittunut vain lasten väliseen sanalliseen ja sanattomaan neuvotteluun vaan ulottui kaikkiin tilanteissa läsnäollessiin. (Emt. 6.) Tutkimuksen lähtökohtana oli, ettei lapsuus ole aikuisuuteen valmistava vaihe. Kaikki yhteiseen toimintaan osallistuvat aikuiset ja lapset sitoutuvat yhdessä tekemiseen ja toiminnan säätelyyn. (Emt. 222.) Tämän lisäksi kaikilla lapsilla oli oma, joskin sosiaalisesti yhdessä konstruoitu suhde eri tilanteissa käytäviin neuvotteluihin (Emt. 222). Lapsia ei myöskään tule niputtaa yhdeksi homogeeniseksi joukoksi. Lapset, kuten aikuisetkin, joutuvat jokapäiväisissä tilanteissa neuvottelemaan saattaakseen eri elementit yhteen: aikuisten aikomukset ja aloitteet, lasten aikomukset ja aloitteet, fyysisen ympäristön sekä fyysiset että symboliset tarjoumat. (Emt. 222–223.) Jo hyvin pieni lapsi pystyy osallistumaan merkitysten tuottamiseen ja hänen elämänsä voi poiketa huomattavastikin niistä oletuksista, joita poliitikoilla, tutkijoilla, kasvatusalan ammattilaisilla ja jopa vanhemmilla on (emt. 224). Tutkija (emt. 223) pohtii tutkimuksensa perusteella päiväkotiympäristön käytänteitä: minkälainen käytös on suotavaa ja millainen ei, millaisia monitulkintaisia ja ristiriitaisia sääntöjä ja rajoituksia päiväkodissa on ja voivatko lapsen osallisuuteen tähtäävät käytännöt itse asiassa hämärtää aikuisten havaintoja lasten aloitteista ja yrityksistä saada aikuisen huomiota? (Emt. 223.) Rutanen, N. 2007. *Water in Action: Encounters among 2- to 3-Year-Old Children, Adults, and Water in Day Care*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4069-6>

**Siippainen** (2012, 117) tutki vuorohoidossa ilmeneviä lasten ja aikuisten välisiä sukulpolvisuhteita. Päivähoidossa lasten ja aikuisten suhde on lähtökohtaisesti hierarkkinen: aikuisen on tarkoitus kasvattaa ja ohjata lasta aikuisen määrittämissä rajoissa. (Emt. 116.) Lasten osallisuutta painottava toimintakulttuuri saattaa luoda lapsia eriarvoistavia käytäntöjä (emt. 117). Vuorohoidolle leimallista on sosiaaliin suhteisiin kohdistuva jatkuva muutos; ihmisten vaihtuvuus on runsasta. Aikuisten ja lasten vaihtuvuus ja paikalla olo vaihtelee päivästä toiseen ja päivien aikana, millä on vaikutuksensa ryhmadynamiikkaan. Toimintana vuorohoito on päivällä järjestettävään päivähoitoon nähden kodinomaisempaa (etenkin ääriaikoina), joustavampaa ja väljempää. (Emt. 118.) Toiminnassa tärkeänä pidettiin perinteisen päiväkotipedagogiikan toimintojen sijaan sosiaalisten taitojen, oma-toimisuuden ja arkisten puuhien painottamista. (Emt. 119.) Vuorohoidon vapaampi ja epävirallisempi arki mahdollistaa aikuisen ja lapsen asemasta käytävät neuvottelut (emt. 120). Tutkitussa päiväkotiryhmässä lasten ja aikuisten väliset neuvottelut olivat jatkuvia. Neuvotteluissa vahvoilla olivat lapset, jotka kykenivät sanalliseen vuorovaikutukseen ja joiden sosiaaliset taidot olivat hyvät. Neuvottelusta palkinnoksi sai erilaisia etuja, kuten leikkiä omilla leluilla ja varata tiettyjä leikkitiloja. Näillä neuvotteluilla oli mahdollista muokata lapsen ja aikuisen välistä sukulpolviasemaa: aikuinen ei sanonutkaan viimeistä sanaa. Toisaalta tämä näytti johtavan vähemmän neuvottelutaitoisten lasten toimijuuden ja osallisuuden rajoittamiseen. (Emt. 126.) Tutkija havaitsi myös, että päiväkodin arjessa aikuisenkin tulee toimia tietyllä tavalla. Vuorohoidon joustavampi rakenne ja lisääntyneet neuvottelumahdollisuudet voisivat mahdollistaa myös aikuisille väljemmän toimintakehyksen.

(Emt. 126). *Siippainen, A. 2012. "Se tietynlainen vapaus että lapset tietää että koko talo on tyhjä": Vuorohoidon joustavat sukupolvisuhteet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5994-26-1>*

**Ukkonen-Mikkola** (2011, 54) tutki lasten ja vanhusten toimintaa ja institutionaalista kohtaamista yhteisessä palvelukeskuksessa kulttuurintutkimuksen näkökulmasta. Toimintakulttuuria tarkasteltiin toimintakäytäntöinä ja merkityksenantoina. (Emt. 152.) Tutkimuksessa selvisi, että palvelukeskuksessa muodostui toimintakäytäntöjä, jotka rakensivat palvelukeskuksen toimintakulttuuria. Keskeisiä teemoja olivat "toiminnan suunnittelu ja organisointi, yhteiseen toimintaan osallistuminen sekä aika ja tila toiminnan määrittäjinä". (Emt. 152.) Toimintaa suunnitteli pääsääntöisesti päiväkodin henkilökunta, mutta lapset ja vanhukset saivat osallistua suunnitteluun ja vanhukset halutessaan ottaa vastuuta toiminnan ohjaamisesta. Vanhukset osallistuivat aktiivisemmin suunniteltuun toimintaan, lapset taas sekä suunniteltuihin että vapaampiin toimintoihin. Vanhuksilla ja lapsilla oli mahdollisuuksia lukuiseen kohtaamisiin päivän aikana ja lasten ja vanhusten välille syntyi sosiaalisia suhteita. (emt. 153–154.) Merkitysten näkökulmasta kohtaamisen kulttuuri tuotti lapsille tukea itsetunnon kehittymiselle, sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä kulttuurin siirto sukupolvelta toiselle. Vanhuksille lasten kohtaaminen toi sisältöä ja vaihtelua elämään. Henkilökunnan näkökulmasta yhteinen toiminta näyttäytyi rikkautena, vaikka yhteisen toiminnan suunnittelu olikin haasteellista. (emt. 157.) Myös vanhemmat arvostivat lasten ja vanhusten yhteistä toimintaa. Kaikkien näkökulmasta merkityksenä näyttäytyivät yhteisöllisyys ja kokemus osallisuudesta. (emt. 158.) *Ukkonen-Mikkola, Tuulikki. 2011. Sukupolvien kohtaamisia lasten ja vanhusten yhteisessä palvelukeskuksessa. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8382-0>*

**Vuorisalo** (2013, 57) tutki Bourdieun kenttäteoriaa soveltaen lasten osallistumista päiväkodin arjen toimintaan. Tutkija pyrki löytämään sellaisia sosiaalisia prosesseja, jotka määrittävät osallistumisen käytäntöjä ja samalla eriarvoistavat lapsia (emt. 57). Tutkimuksessa havaittiin, että lapsen asema ja vaikutusmahdollisuudet tunnustetaan ja tunnistetaan lasten kentällä sekä lasten ja aikuisten kentällä. Päiväkodin rakenteessa jokaisella lapsella on arvostettu asema ryhmän jäsenenä, mutta lasten osallisuuden kentällä arvostukset jakautuvat epätasaisesti ja tuottavat eriarvoisia osallistumismahdollisuuksia. Mahdollisuudet jakautuvat sen mukaan, millainen asema lapsella ryhmässä on. (Emt. 177.) Tällainen mahdollisuuksien epätasa-arvoinen jakautuminen näyttäytyykin luonnollisena arjen käytäntönä ja tuottaa eriarvoisuutta huomaamatta. Tutkija kutsuu tätä Bourdieun mukaan symboliseksi väkivallaksi, joka on rakenteiden tuottamaa ja mahdollistamaa eriarvoisuutta. Eriarvoisuutta ylläpitävät myös väkivallan kohteena olevat, koska se on olemassa olevan käytännön mukaista. (Emt. 178.) Tulokseksi saatiin, että päiväkodissa osallistumisen reunaehdot ovat keskustelu ja tasavertaisuus. Lapset määrittävät osallisuutta ja tuottavat tulkintoja rakenteista, mikä muodostaa kentän käytännön. Lasten ja aikuisten kentällä keskustelupääoma tuottaa symbolista valtaa, puhevaltaa, joka nostaa lapsen arvostusta. (Emt. 187.) Lapset, joilla on vain niukasti keskustelupääomaa, eivät pääse mukaan kentän peliin. Lasten kentällä tärkein sosiaalinen pääoma on sosiaalinen tunnustus, joka ilmenee erilaisina kaverisuhdetta kuvaavina verkostoina. (Emt. 188.) Sosiaalisten suhteiden määrään perustuvat verkostot eivät yksin määritä lapsen asemaa kentällä vaan merkityksellistä ovat niin suhteiden laatu kuin verkostoon kuuluvat henkilöt. (Emt. 189.) Päiväkodin kentän suhteet määrittävät osallisuutta, eivät yksilöt omista lähtökohdistaan. Päiväkodin kenttä pakottaa lapset osallistumaan hankitun aseman edellyttämällä tavalla, jolloin osallisuus onkin kentän pakottamaa symbolista väkivaltaa. (Emt. 191.) Yksilöllisten asemien

ja sosiaalisen tilan tunteminen on ainoa tapa olla pedagogiikalla uusintamatta erontekoja (emt. 192). Vuorisalo, M. 2013. *Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5205-1>

### Sosiaaliset suhteet ja kiusaaminen

Kirves ja Sajaniemi (2012, 387) tutkivat päiväkodissa tapahtuvaa kiusaamista ilmiönä sekä kuvasivat kiusaamisen tapoja ja muotoja pienten lasten toiminnassa. Tutkimuksen tulokseksi saatiin, että päivähoidossa systemaattinen kiusaaminen on yleinen ja tunnistettu ilmiö. Päiväkotilapsista 12,6 % oli suoraan tekemisissä kiusaamisen kanssa (Emt. 395.) Yleisin kiusaamisen muoto on psykologinen kiusaaminen (joukon ulkopuolelle jättäminen, uhkailu, manipulointi, kiristäminen, huomiotta jättäminen, irvistely, leikin sääntöjen muuttelu ja selän takana puhuminen), seuraavaksi sanallinen kiusaaminen (nimittely, ilkkuminen, kiusoittelu, osoittelu ja nauraminen, ulkonäköön liittyvät kommentit) ja viimeisenä fyysinen kiusaaminen (lyöminen, potkiminen, töniminen, kampittaminen jne.). (Emt. 394.) Kiusaaminen on aina subjektiivinen kokemus ja siksi kiusaamisen osapuolia tulee kuulla kiusaamisesta (emt. 385). Hyvin pienetkin lapset tunnistavat omassa ja muiden käytöksessä kiusaamisen (emt. 392). Kiusaamisen osapuolet luokiteltiin kiusaajiksi, uhreiksi ja aggressiivisiksi uhreiksi. Aggressiivisista uhreista 39,1 % prosentilla oli erityisen tuen tarpeita. (Emt. 395.) Haastatelluilla lapsilla ja aikuisilla oli sama käsitys siitä, mikä on kiusaamista (emt. 395). Tulosten mukaan kiusaamiseen liittyvät käytösmallit ilmenevät jo varhaislapsuudessa, mutta varhaiskasvatuksen henkilökunnan puutteelliset taidot tunnistaa ja puuttua kiusaamiseen estävät ilmiön ehkäisyä (emt. 395). Kiusaamisen osapuoleksi joutuvat maahanmuuttajataustaiset ja erityisen tuen tarpeessa olevat lapset. Tytöt ja pojat joutuvat kiusaamisen uhriksi suunnilleen saman verran, mutta pojat kiusaavat muita lapsia tyttöjä enemmän. Vaarana on, että luonnolliseksi katsottu toiminta (tytöillä toisten poissulkeminen, pojilla kilpaileva ja aggressiivinen käytös) johtaa siihen, että kiusaamista ei tunnisteta. (Emt. 395.) Suomessa ei ole säännöksiä kiusaamisen ehkäisemisestä varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä esiopetusta lukuun ottamatta. Varhaiskasvatuksessa täytyy kehittää suuntaviivat kiusaamiseen puuttumiseksi. Vaikka kiusaaminen on varhaiskasvatuksessa samankaltainen ilmiö kuin koulussa, varhaiskasvatukseen tarvitaan sisällöllisesti varhaiskasvatuksen toimintaympäristön huomioonottavat ohjeet. Varhaiskasvatustilanteiden lasten kanssa kiusaamiseen pitää puuttua ehkäisevästi ja lasta leimaamatta. Lapsella on oikeus oppia uusia tapoja toimia hänelle vaikeissa tilanteissa. (Emt. 396.) Kirves, L. & Sajaniemi, N. 2012. *Bullying in early educational settings*. *Early Child Development and Care* 183 (3–4), 383–400.

Neitola (2011, 87–88) tutki lasten sosiaalisia suhteita ja sosiaalista kompetenssia vanhempien näkökulmasta. Tutkimuksen keskiössä olivat lasten vertaissuhteet, sosiaaliset taidot, sosiaalinen käyttäytyminen, lapsi sosiaalisena toimijana sekä vanhempien epäsuorat ja suorat tavat vaikuttaa suotuisasti lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Tutkimuksessa erotellaan vanhemmat ei-vertaissuhdeongelmaisten ja vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempiin. (Emt. 87–88.) Tutkija havaitsi, että epäsuorassa vaikuttamisessa ei-ongelmaisten ja ongelmaisten lasten vanhemmilla oli eroja monissa arvioissa koskien lapsen sosiaalista kompetenssia. Vertaisongelmaisilla lapsilla on ei-ongelmaisiin verrattuna enemmän kehitystarpeita sosiaalisissa taidoissaan. (Emt. 221.) Lapset, joilla on ongelmia vertaissuhteissaan, ovat usein uusperheestä tai yksinhuoltajaperheestä. Tutkijan mukaan tämä tukee näkemyksiä, joiden mukaan kodin ulkopuolisilla tekijöillä, esimerkiksi työoloilla ja yhteis-

kunnan tukijärjestelmillä, voidaan vaikuttaa perheiden hyvinvointiin. (Emt. 223.) Ei-ongelmaisten lasten vanhemmilla oli käytettävissään laaja epävirallinen ja virallinen tuki-verkosto kasvatuksen tukena (emt. 225). Ongelmaisten lasten vanhemmat kokivat vanhemmuutensa kuormittavampana kuin ei-ongelmaisten lasten vanhemmat, mutta pitivät kasvatustehtävänsä helpompana (emt. 224). Suoran vaikuttamisen keinoina vanhemmilla oli sosiaalisen ympäristön muokkaaminen, välittäjänä toimiminen lapsen ja hänen kaveriensa välillä, lasten sosiaalisen kanssakäymisen valvominen sekä lapsen opastaminen ja neuvominen vertaissuhteissa. Ei-ongelmaisten ja ongelmaisten lasten vanhemmilla oli eroja harrastuksiin suhtautumisessa, lasten vertaissuhteissa neuvomisessa sekä omien tuntekokemustensa ilmaisemisessa. (Emt. 226–228). Kaiken kaikkiaan vanhempien lapsituntemus, kasvatuskäytännöt, voimavarat sekä perheen resurssit vaikuttavat lapsen kaveri- ja ystävyysuhteiden muodostamiseen, mallien saamiseen sosiaaliselle kanssakäymiselle sekä tuen saamiselle sosiaalisille valmiuksilleen. Ongelmaisten lasten vanhemmilla on puutteita kyvyssään tunnistaa lapsen sosiaalisen kehityksen ongelmia ja tuen tarpeita. (Emt. 237.) Kasvatusinstituutioissa tarvittaisiin työkaluja lapsen sosiaalisen kompetenssin eri puolien sekä vertaissuhteissa ilmenevien ongelmien tunnistamiseen (emt. 241). *Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4815-4>.*

**Repo ja Sajaniemi** (2013, 5) tarkastelivat pedagogisia ja ympäristöön tai organisaatioon liittyviä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä kiusaamiseen varhaiskasvatuksessa. Samalla selvitettiin, millaisia rangaistuskäytäntöjä suomalainen päivähoitohenkilöstö käyttää. (Emt. 5.) Tutkimuksessa havaittiin, että jo kolmevuotiailla kiusaajan ja uhrin roolit ovat selvästi nähtävillä. Kiusaamiskäytökseen pitäisi puuttua esittämällä lapselle vaihtoehtoisia toimintatapoja ja näyttämällä, millainen toiminta oli milloinkin hyväksyttävä. (Emt. 10, 11.) Ryhmissä, joissa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia, tiukat säännöt, rangaistuksia sekä puutteelliset taidot puuttua kiusaamiseen, on erityisen paljon kiusaamista. Jäähypenkin, eristäminen tai pienten ryhmään siirtäminen eivät ehkäissee kiusaamista vaan olivat merkinä siitä, että henkilökunnalla ei ollut yhdessä sovittuja keinoja kiusaamiseen puuttumiseksi. Lapset eivät oppineet vaihtoehtoja toiminnalleen rangaistuksen kautta. Myös esimerkiksi ”pöytähommiin” käyttäminen rangaistusmenetelmänä on kyseenalaista. (Emt. 11.) Ryhmissä, joissa sovittiin yhteisistä kiusaamisen ehkäisyn periaatteista, esiintyi vähemmän kiusaamista. Niissä oli myös käytössä monipuolisempia pedagogisia menetelmiä kiusaamiseen puuttumiseksi. (Emt. 12–13.) Suomessa ei kunnilta edellytetä kiusaamisen ehkäisy suunnitelmaa varhaiskasvatuksessa, mutta monet kunnat ovat sellaisen kuitenkin tehneet. Niiden vaikutusta kiusaamisen määrään ei ole kuitenkaan tutkittu. Riskinä on, että kunnissa tehdään pelkät suunnitelmat ilman asianmukaista implementointia. (Emt. 12–13.) Yllättäen kaikkien ammattiryhmien edustajat käyttivät rangaistuksia yhtä paljon, mutta alemman koulutuksen saaneet raportoivat kiusaamista vähemmän. Tämä nähtiin merkinä siitä, että korkeamman koulutuksen saaneet lastentarhanopettajat suhtautuvat lapsiin sensitiivisemmin sekä havainnoivat ja ohjaavat heitä enemmän. (Emt. 14.) Päiväkodin tai lapsiryhmän koolla ei näyttänyt olevan kiusaamisen kannalta merkitystä (emt. 13). *Repo, L. & Sajaniemi, N. 2013. Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organizational factors related to bullying. European Early Childhood Education Research Journal (in press).*

## Lapsen kehitys

**Niemen** (2012) pitkittäistutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia yhteyksiä lapsen ominaisuuksilla ja hänen ympäristöönsä liittyvillä tekijöillä on koulusuoriutumiseen eräiden lapsen kehitystä selittävien mallien pohjalta. (Emt. 75.) Keskeisiä käsitteitä olivat vanhemman ja lapsen vuorovaikutus, lapsen persoonallisuus ja perheen resurssit. Aineistoa kerättiin lasten kanssa työskenteleviltä henkilöiltä, esimerkiksi vanhemmilta, lastenneuvoloiden terveydenhoitajalta, päiväkodin työntekijältä ja opettajilta. Kohteena olivat lapset leikki-ikästä kolmasluokkalaisiksi. (Emt. 154.) Tutkija (emt. 164–165) havaitsi, että lapsen persoonallisuuden piirteet ja kommunikaatiovalmiudet sekä perheen resurssitekijät ennustavat kolmivuotiaana lapsen tulevaa kouluvalmiutta ja –suoriutumista. Valmiuksista on muodostettavissa kehityksellinen jatkumo, jossa edellinen vaihe on yhteydessä seuraavan vaiheen kehitykseen tai riskitekijöihin ja tukitoimien pitäisi tapahtua varhaisemmassa vaiheessa. Tutkija kuitenkin korostaa, että käytännön työntekijät tarvitsevat tietojen keruuseen työkaluja, joiden luominen edellyttää lisää tutkimusta lapsen ja hänen kehitysympäristönsä yhteisvaikutuksista. *Niemi, Martti. 2012. Lapsen ominaisuudet, perheen resurssit ja vanhempi-lapsisuhde lapsen kehityksen ennustajana - Pitkittäistutkimus varhaislapsuudesta kouluikään. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8918-1>*

**Tuompo-Johansson** (2001, 27) tutki päivähoitojärjestelyjä, vanhempien tyytyväisyyttä päivähoitomuotoon sekä millaisia psykiatrisia häiriöitä päivähoitoikäisillä lapsilla on vanhempien ja opettajien mukaan sekä yhteyksiä päivähoitoon liittyvien tekijöiden ja erilaisten psykiatristen oireiden välillä. (Emt. 27, 38.) Tutkimukseen osallistuneista lapsista noin puolet aloitti päivähoidon ensimmäisen ikävuotensa aikana ja yli 90 % osallistui päivähoitoon kouluikänsä mennessä. Vähän alle puolet lapsista sai ensimmäisen päivähoitopaikan perhepäivähoidosta, vähän reilu kolmannes päiväkodista. Noin 70 % vanhemmista oli tyytyväisiä hoitopaikkaratkaisuun. Päivähoito oli pysyvä ratkaisu vain viidennekselle tutkituista. Lähes puolella lapsista oli 3–4 päivähoitojaksoa. (Emt. 38.) Tuloksissa ilmeni, että päivähoidon pysyvyyteen liittyvät tekijät eivät selittäneet lasten riskiä saada psykiatrisia oireita, mutta käytös- ja emotionaaliset häiriöt olivat yhteydessä katkonaiseen päivähoitoon. Käytös- ja emotionaalisiin häiriöihin näytti olevan yhteydessä myös vanhempien tyytyväisyys päivähoitoon: mitä tyytymättömämpiä vanhemmat olivat, sitä enemmän lapsilla raportoitiin ongelmia (emt. 40). Psykiatristen häiriöiden ilmenemiseen vanhempien tyytyväisyydellä ei ollut vaikutusta (emt. 42). Psykiatristen ongelmien ilmeneminen ei selittynyt päivähoidon aloituksilla (emt. 42) ja tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että päivähoidon aloittaminen varhain ei vaikuta lapsen henkiseen hyvinvointiin (emt. 41). Tutkimuksessa havaittiin, että lapsen riskiä psykiatrisiin ongelmiin kasvattavat lyhyet, toistuvat jaksot päivähoidossa verrattuna lapsiin, joiden päivähoito on pysyvää (emt. 42). Ydinperheiden lasten hoitojärjestelyt olivat pysyvämpiä kuin rikkonaisilla perheillä. Rikkonaisien perheiden lapsilla ongelmia näytti selittävän perhemuotoon liittyvät seikat enemmän kuin päivähoitoon liittyvät seikat. (Emt. 42). *Tuompo-Johansson, E. 2001. Day-care and mental health: An epidemiological study on the association between early childhood day-care arrangement and psychiatric disturbance at age 8–9. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-0020-1>*

**Valtonen** (2009, 29) tutki, kuinka hyvin 4–6-vuotiaiden lasten neurologista kehitystä arvioiva Lene-testi (Leikki-ikäisen lapsen neurologinen arvio) toimii kehityksen ongelmien varhaisessa tunnistamisessa. Tutkimuksessa selvitettiin, kuinka paljon 4-vuotiailla esiintyy

ongelmia, ovatko ne päällekkäisiä, onko tyttöjen ja poikien välillä eroa, jatkuvatko ongelmat ikävälillä 4–6 vuotta ja voidaanko 4-vuotiaan arvion perusteella ennustaa ensimmäisellä luokalla suoriutumista (emt. 29–30). Tutkimuksessa havaittiin, että yli 80 % 4-vuotiaista lapsista on kehittynyt normaalisti. Kapea-alaisia tai päällekkäisiä ongelmia havaittiin noin 17 %:lla. Kohtalainen ja selvä viive yhdellä alueella näytti olevan yhteydessä muihin kehityksen ongelmiin. Tyttöillä ja pojilla oli tilastollisesti merkitsevä ero ongelmien esiintyvyydessä, laajuudessa ja vaikeusasteessa niin, että pojilla ongelmia oli enemmän, ne olivat päällekkäisiä ja vaikeampia kuin tyttöillä. (Emt. 35–36.) Kokonaiskehitys 4–6-vuotiaana oli ennustettavissa neljävuotiaan kokonaiskehityksen perusteella, tosin neljävuotiaana havaittujen lievien ongelmien jatkuminen ei ollut täysin ennakoitavissa. Mitä selvempiä neljävuotiaan ongelmat olivat, sitä pysyvämpiä ne olivat. (Emt. 39.) Neljävuotiaan kokonaiskehityksen perusteella pystyttiin ennakoimaan oppimista ja suoriutumista ensimmäisellä luokalla ryhmätasolla. Seulontamenetelmä ennustaa luotettavasti yksilön iänmukaista suoriutumista, mutta oppimisen ongelmia se ennakoi vain kohtalaisesti (emt. 43). Seulontaa käytettäessä on kuitenkin syytä muistaa, että sen luotettavuus ja ennustavuus toteutuvat vain, jos siihen liittyy lapsen kognitiivis-behavioraalisten taitojen kokonaisvaltainen arviointi. Riskit tulee suhteuttaa lapsen henkilökohtaiseen tilanteeseen, sillä ongelmien aiheuttama haitta yksilölle riippuu lapsen kokonaiskehityksestä, muista riskitekijöistä ja kehitystä tukevista voimavaroista. (Emt. 46, 54.) *Valtonen, R. 2009. Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla: kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4-6-vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3538-2>*

### Teema 3: Varhaiskasvatuksen henkilöstö

#### Ammatillisuus ja koulutustaso

*Varhaiskasvatuksen henkilöstöä käsittelevät tutkimukset on jaettu kahteen alateemaan: ammatillisuuteen ja koulutustasoon sekä henkilöstön mitoitukseen ja suhdelukuihin. Ensimmäisessä alateemassa on tutkimuksia, joissa on tarkasteltu henkilöstön koulutustason vaikutusta varhaiskasvatuksen laatuun sekä ammatillisuutta eri näkökulmista. Keskeisiä ilmiöitä ammatillisuuden tutkimuksissa ovat muun muassa kasvatustyön tekemisen erityispiirteet, asiantuntijana kehittyminen, asiantuntijuuden näkyväksi tekeminen, ammatillisuuden merkitys varhaiskasvatuksessa sekä ammatillisuus ja ammattilaisuus yhteisön osana. Toisen alateeman alla olevissa tutkimuksissa tarkastellaan aikuinen-lapsi -suhdeluvun sekä ryhmäkoon vaikutusta varhaiskasvatuksen laatuun.*

**Auranen** (2004, 163) tutki metaforien avulla, millaista on kasvatustyö kunnallisen organisaation osana. Kasvatustyötä tehdään koulussa ja päivähoidossa. Kasvatustyö kunnallisessa organisaatiossa näyttäytyy kiireisenä ja riittämättömyyttä aiheuttavana. Muutoksista on tullut jatkuvaa, mutta niihin sopeutumiseen tarvittaisiin aikaa. Kuntaorganisaatioita painaa myös jatkuvat säästövelvoitteet, jotka näkyvät resursseissa. Organisaation asettamat velvoitteet aiheuttavat kasvatushenkilöstölle erilaisia tunteita. Kasvattajan työ on vuorovaikutuksessa olemista ja nykyisessä työelämässä verkostoitunutta. (Emt. 170.) Päivähoidon kasvattajien metaforista nousi erityisesti kuva moniammatillisesta työyhteisöstä, joka onkin päivähoidolle tunnusomaista. Kasvatustyön konteksti – kunta-alan organisaatio

tio – näyttäytyy kiireen, muutoksen ja hienoisen epävarmuuden paikkana. (Emt. 171.) Tutkimuksessa löydetty metaforat rakentavat kuvaa kasvatustyöstä elämäntehtävänä, jota värittää kiire, työyhteisöstä turvasatamana ja kuntaorganisaatiosta kontrollitahona. (emt. 173.) *Auranen, J. 2004. Tervanjuontia ja ruusuilla tanssia - metaforatutkimus kasvatustyöstä kuntaorganisaation osana. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-462-X>*

**Burchinal, Cryer ja Clifford** (2002, 2) tutkivat Yhdysvalloissa, miten kasvattajien muodollinen koulutus sekä koulutuksen jälkeinen lisäkoulutus vaikuttavat varhaiskasvatuksen laatuun. Tutkimuksessa oli mukana 553 varhaiskasvatusryhmää. Tutkimuksessa havaittiin, että varhaiskasvatuksen laatu oli yhteydessä ryhmän pääkasvattajan muodolliseen koulutukseen. Jonkin verran vaikutusta oli myös sillä, oliko pääkasvattajalla lisäkoulutusta muodollisen koulutuksensa lisäksi. Vahvimmin korkeaa laatua selitti kandidaattitasoinen koulutus. Myös lisäkoulutus parantaa laatua, etenkin, jos hoitajalla ei ole muodollista koulutusta. Kandidaattitasoisen muodollisen koulutuksen saanut kasvattaja oli merkittävästi sensitiivisempi lapsen kanssa toimiessaan verrattuna muihin hoitajiin. Myös lasten tulokset tukivat tätä päätelmää. Tutkimuksen mukaan lisäkoulutus parantaa varhaiskasvatuksen laatua riippumatta hoitajan muodollisesta koulutuksesta, mutta matalamman muodollisen koulutuksen saaneet olivat vähemmän sensitiivisiä ja tuottivat vähemmän laadukasta varhaiskasvatusta verrattuna yliopistokoulutuksen saaneisiin kasvattajiin, vaikka näillä ei olisi mitään lisäkoulutusta. Myös lasten kielelliset oppimistulokset olivat parempia niissä ryhmissä, joissa pääkasvattajalla oli yliopistotutkinto. (Emt. 9–10.) *Burchinal, M., Cryer, D., Clifford, R. & Howes, C. 2002. Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers. Applied Developmental Science 6 (1), 2–11.*

**Happo ja Määttä** (2011, 93) tarkastelivat tutkimuksessaan varhaiskasvattajien asiantuntijuuden näkyväksi tekemistä. Sen lisäksi he selvittivät, mistä asioista varhaiskasvattajien asiantuntijuus muodostuu sekä mitkä ovat varhaiskasvattajien asiantuntijuuden keskeiset elementit. (Emt. 93.) Varhaiskasvattajan asiantuntijuus muodostuu kontekstuaalisen osaamisen, yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen sekä pedagogisen osaamisen kehyksessä. Kontekstuaalinen osaaminen sisältää yhteiskunnallisen tietoisuuden, organisatorisen tietotaidon sekä käsityksen lapsen kasvuympäristöstä. Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamiseen liittyvät moniammatillinen yhteistyö ja verkostoituminen, yhteistyö vanhempien kanssa sekä hyvät vuorovaikutustaidot. Pedagoginen osaaminen voidaan jakaa suoraan osaamiseen, epäsuoraan osaamiseen sekä tiedostettuun osaamiseen. Suorassa osaamisessa painottuu vuorovaikutus lapsen kanssa, epäsuorassa pyritään suunnittelemalla, koordinoimalla, ulkopuolisella työnohjauksella sekä henkisellä ja fyysisellä turvallisuudella tavoitteiden saavuttamiseen. Tiedostetun osaamisen elementtejä ovat velvollisuudentunto, kasvatusosaaminen, suuntautuminen lapseen ja yksilöllisyys. Kasvattajien työn syväreflektio auttaa ymmärtämään ja arvioimaan kasvatustoimintaa. (Emt. 96.) *Happo, I. & Määttä, K. 2011. Expertise of Early Childhood Educators. International Education Studies. 4 (3), 91–99.*

**Howes, James ja Ritchie** (2003, 104–105) tutkivat pienituloisten perheiden lasten opettamisen tehokkuutta Yhdysvalloissa. Tutkimuksessa tehokkuutta osoittavat opettajien aktiivinen sitoutuminen lasten kanssa toimimiseen sekä tilojen järjestely sellaisiksi, että ne tukevat ja haastavat lapsia oppimaan niin aikuis- kuin lapsilähtöisessä toiminnassa. Tutkimuksessa havaittiin, että tehokkuuden takasi parhaiten opettajalla oleva kandidaattitasoinen koulutus. Kandidaattitasoiset opettajat reagoivat muita herkemmin lapsen aloitteisiin ja sitoutuivat lasten kanssa aktiviteetteihin, jotka kehittävät lasten kielellisiä valmiuksia. Tehokkain tapa var-

mistaa vaikuttava varhaiskasvatus pienituloisten perheiden lapsilla olisi saada kaikille kandidaattitasoinen opettaja. (Emt. 118–119.) *Howes, C., J. James and S. Ritchie. 2003. Pathways to effective teaching. Early Childhood Research Quarterly 18 (1), 104–120.*

**Hyson, Tomlinson ja Morris** (2009) tutkivat Yhdysvalloissa varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutusten laatua, koska viimeaikainen tutkimus osoittaa, että varhaiskasvatuksen tutkinto ei takaa kuitenkaan osaamista ja ymmärrystä lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Aineisto (N=231) kerättiin varhaiskasvatuksen koulutusten hallinnollisilta elimiltä ja tiedekunnista. Tutkimuksessa esitettiin keinoja, joilla koulutusten laatua voitaisiin parantaa, jos koulutusohjelmiin saataisiin enemmän kokoaikaisia varhaiskasvatuksen asiantuntijoita, tutkimusten ja käytännön yhteyttä vahvistettaisiin, akkreditointijärjestelmän luominen korkeakouluohjelmiin, koulutusohjelmien välisen yhteistyön lisääminen, NAYEC-ohjelman hyödyntäminen koulutuksissa sekä laatututkimuksen ja laadunkehittämisohjelmien luominen varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen. Jos opettajankoulutus tarjoaa syvällistä, monipuolista ja positiivista koulutusta, se tarjoaa opettajalle hyvän pohjan lasten kanssa toimimiseen. (Hyson, Tomlinson & Morris 2009). *Hyson, M., Tomlinson, H. B. & Morris, C. A. S. 2009. Quality improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty perspectives and recommendations for the future. Early Childhood Research and Practice 11 (1).*

**Juntunen** (2010) on tutkinut oppimisen kehittävän siirtovaikutuksen syntymistä ja uusien työtapojen muodostumista sosionomi (AMK) –koulutuksen asiakastyön harjoittelussa. Fokuksessa ovat olleet esteet ja edistävät tekijät kehittyvän siirtovaikutuksen mahdollistamiseksi. (Emt. 29.) Kehittämiskokeiluun osallistuivat yliopisto, ammattikorkeakoulu ja päiväkotit. Tuloksena ilmeni, että näiden tahojen välille ei syntynyt yhteistä toimintajärjestelmää eikä yhteistä toiminnan kohdetta (emt. 206), sillä toimijoiden välillä oli ratkaisemattomia ristiriitoja. Uusien työkäytäntöjen muodostumiseksi olisi myös tarvittu osallistuvien organisaatioiden johdon tukea, koska uudet työkäytännöt olisivat edellyttäneet ongelmakohtien ratkaisemista, työn jakamisen miettimistä ja resurssien arviointia. (Emt. 207.) Tutkija havaitsi myös, että toimijat eivät olleet vuorovaikutuksessa eri kontekstien (koulutus, päiväkotit) rajapinnoilla toistensa kanssa, mikä esti yhteistoiminnallisuuden syntymistä (emt. 207). Työelämän tarpeiden pitäisi olla kehittämistyön pohjana ja koska näin ei käynyt, kehittämisen sijaan keskityttiin käytännön järjestelyiden suunnitteluun (emt. 208). Keskeisiksi ongelmiksi tuloksissa nousivat päiväkotihenkilökunnan puuttuminen suunnittelutyöstä, opettajien vaihtuminen harjoittelujaksojen aikana sekä opettajien ammatillisuuden kohdistuminen yksinomaan opiskelijan ohjaamiseen työn kehittämisen sijaan. (Emt. 209, 211.) Tutkimus osoitti myös, että oppimisprosessissa tarvitaan muitakin vuorovaikutuksen muotoja kuin keskustelua. Tällaisia ovat esimerkiksi organisaatioiden välinen yhteistoiminta, rajoja ylittävä pienryhmätoiminta sekä verkostosuhteet (emt. 212). *Juntunen, A-L. 2010. Uusia työtapoja päiväkotityöhön: tutkimus sosionomi (AMK) -koulutuksen asiakastyön harjoittelusta. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514263828>*

**Kallialan** (2011) tutkimuksessa nähdään selvästi kuinka koulutustaso korreloi henkilöstön sensitiivisyyteen lasten kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Samassa tutkimuksessa nostetaan esille myös OECD:n tutkimuksissa esille tuotu henkilöstön koulutustason laskun, joka on havaittu myös sosiaali- ja terveysministeriön alaisena toimineen varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan raportissa vuodelta 2007. Lasten kanssa työskentelevistä vain kolmanneksella on OECD:n esittämä alempi korkeakoulututkinto, mikä on huomattavasti alempi verrattaessa samaa arvoa muista Pohjoismaista Ruotsiin (51 %) ja Tanskaan (60 %) (OECD



2006). Suomessa lastentarhanopettajien osuus on vähentynyt lähes 50 prosentista 30 prosenttiin ja muulla henkilöstöllä on toisen asteen tai sitä alempi koulutus (STM 2007). *Kalliala, M. 2011. Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centres? European Early Childhood Education Research Journal 19 (2), 237–253.*

**Kupilan** (2007) tutkimustehtävänä oli kuvata mistä tekijöistä koostuu varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivi opiskelujen aikana, millainen on merkitysperspektiivin muutosprosessi ja miten se johtaa asiantuntijan identiteetin rakentumiseen. (Emt. 57–58.) Tulokseksi saatiin neljä eri identiteettityyppiä: vahva pedagogi, kasvatusalan identiteettiä etsivä, erityisosaaja ja laaja-alainen vaikuttaja (emt. 147). Tutkija havaitsi, että muutosprosessit ja voimaantuminen olivat erilaisia ja yksilöllisiä eri opiskelijoilla. Yhtä yleistä muutosprosessin mallia tai tapaa ei ollut. (Emt. 148). Sosiaalisten ja yksilöllisten prosessien vuorovaikutus oli keskeistä. Tulokset osoittivat, että opiskelija rakensi asiantuntijan identiteettiään sekä yksilöllisesti että sosiaalisesti. (emt. 151.) Voimaantumisen ulottuvuus on tuloksissa olennainen. Voimaantumisen prosessin voi nähdä johtaneen sekä työyhteisön uudelleen integroitumiseen että yhteiskunnalliseen toimintaan. Voimaantuneeseen identiteettiin sisältyi myös tunne siitä, mitä kontekstissa voi tehdä. Monitahoinen työelämä edellyttää vahvaa identiteettiä. (Emt. 150.) Asiantuntijakoulutuksessa on tärkeää tietoisesti vahvistaa asiantuntijan identiteetin kehittymistä ja tukea voimaantumista, johon liittyy omien kokemusten aktiivinen reflektointi ja sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollistaminen. (Emt. 157.) *Kupila, P. 2007. "Minäkö asiantuntija?": varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2789-9>*

**Nummenmaa ja Karila** (2005) tutkivat suomalaisen päiväkodin työtodellisuutta metaforien avulla. Tutkimuksessa selvisi, että päiväkodit toteuttavat tietoisesti varhaiskasvatuksen pedagogista perustehtävää. Moniammatillisuus on tapa hyödyntää erilaista asiantuntijuutta erilaisten tilanteiden analysoimisessa ja ongelmien ratkaisussa. Moniammatillisuus edellyttää yhteisiä keskusteluja työn arvoperustasta, kasvatusmenettelyistä sekä toiminnan kehittamisestä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003) -asiakirjan jalkauttaminen on edellyttänyt päiväkotiyhteisöjen neuvotteluja työhön liittyvistä merkityksistä ja niiden näkyväksi tekemisestä sekä niiden vaikutusten tiedostamisesta ja arvioinnista. Samassa yhteydessä päiväkotiyhteisöt ovat joutuneet kiinnittämään huomiota työn kielelliseen hallintaan ja aukikirjoittamaan hiljaista tietoa ja pohtimaan ikiaikaisia toimintakäytäntöjä. Lapsen oppiminen ja ohjaus ovat jääneet fröbeliläisen tradition ja perushoitopainotteisuuden jalkoihin. (Emt. 381.) *Nummenmaa, A.R. & Karila, K. 2005. Metaforat päiväkodin työtodellisuuden tulkkeina. Kasvatus 36 (5), 373–382.*

**OECD:n** (2011) raportista nousee havainto, että hyvin koulutetut ammattilaiset ovat avainasemassa hyvässä varhaiskasvatuksessa. Tutkimukset osoittavat, että varhaiskasvatuksen parissa toimivien koulutuksella on vaikutusta heidän tapaansa toimia kasvattajina. (OECD, 2006). Merkittävä tekijä tulevaisuudessa on myös suomalaisen varhaiskasvatuksen monikulttuurinen ulottuvuus, joka osaltaan lisää vaatimuksia henkilöstön koulutukseen. Tutkintoon johtavan koulutuksen lisäksi varhaiskasvatuksen henkilöstön osalta tulisi ottaa entistä voimakkaammin huomioon työn ohessa tapahtuvan koulutuksen tukeminen. Kaikissa aiemmin mainituissa henkilöstön koulutustasoa tarkastelleissa tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota myös seminaarien, työpajojen ja luentojen vaikutuksesta kasvatushenkilöstön sensitiivisyyden lisääntymiseen (OECD 2011, 147). *OECD. 2011. Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. OECD.*

**Pinazza** (2012) Portugalissa Lissabonissa tekemässä tutkimuksessa kohteena olivat alle 3-vuotiaiden päiväkotilasten hyvinvointi, oppimisympäristö sekä aikuisten pedagogiset käytännöt. Tutkimuksen tuloksena havaittiin, että lasten hyvinvointia lisäsivät eniten läheinen suhde aikuisiin sekä hyvä oppimisympäristö, jossa lapsilla oli mahdollisuus tuntea yhteenkuuluvuutta, ja jossa rohkaistiin lasten autonomisuutta. Tällaisen toiminnan ehtona on aikuisten sensitiivisyys. Kirjoittajien mukaan lasten hyvinvointia tukevan pedagogiikan tulee perustua eksplisiittisesti ajatteluun, toimintaan ja toiminnan reflektioon. (Pinazza 2012, 577–590.) *Pinazza, M.A. 2012. The right of young children to well-being: a case study of a crèche in Portugal. European Early Childhood Education Research Journal 20 (4), 577–590.*

**Pramling Samuelsson ja Carlsson** (2008, 623) tarkastelivat, miten leikki ja oppiminen näyttäytyvät varhaiskasvatuksessa, miten Ruotsissa lasten oppiminen varhaiskasvatuksessa suhteutuu opetussuunnitelmaan sekä millaista olisi kestävä pedagogiikka. Tutkijat havaitsivat, että lasten oppiminen varhaiskasvatuksessa edellyttää, että opettajalla täytyy koko ajan olla selvillä sekä oma että lapsen näkökulma. Sen lisäksi lapsen ja aikuisen pitää olla sitoutuneita prosessiin ja opettajalla täytyy olla samanaikaisesti käsillä oppimisen tavoitteet että lapsen näkökulma. Opettajan on myös ymmärrettävä, että sekä aikuisen ja lapsen että lasten välinen kanssakäyminen ja vuorovaikutus ovat välttämättömiä. (Emt. 631.) Opettajan pitää myös sovittaa opetussuunnitelmissa kerrotut tavoitteet osaksi lapsen oppimispolkua. Opettajan roolina on myös tukea ja inspiroida lapsia, haastaa ja rohkaista heitä ottamaan maailmasta selvää. (Emt. 637–638.) *Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. 2008. The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. Scandinavian Journal of Educational Research 52 (6), 623–641.*

**Puroila** (2002, 16) tutki varhaiskasvatustyötä sosiaalisena ilmiönä eli työntekijöiden arki-kohtaamisia sekä niiden tulkintoja ja näiden teoretisointia. Tutkija halusi ymmärtää päiväkotityön moniulotteisuutta ja valitsi analyysimenetelmäksi goffmanilaisen kehysanalyytisen näkökulman. (Emt. 16–17.) Tutkimuksen tuloksena oli, että varhaiskasvattajuutta ei ole mielekästä tarkastella yksilön näkökulmasta, koska suurin osa päiväkodin toiminnasta tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Emt. 170.) Varhaiskasvattajien toiminta on tilanteista ja kulttuurista. Varhaiskasvattajien ammatillinen sosialisatio tuottaa kaikille sosiaalisesti hyväksytyin tavoin toimivia tietyissä tilanteissa. Kulttuuriset tavatkin muuttuvat, mutta hitaasti. (Emt. 171.) Tutkimuksessa pystyttiin jäsentämään erilaiset kulttuuriset ajattelu- ja toimintatavat. (Emt. 173.) Tutkimus tuotti kolme yleistä havaintoa varhaiskasvatuksesta. Ensinkin varhaiskasvatuksessa on poikkeavia opetuksellisia kulttuureita vaihdellen voimakkaasti opetuksellisista aina antipedagogisiin asti. (Emt. 177.) Toimintatuokiopainotteisuus korostaa aikuisen roolia suunnittelussa ja toteuttamisessa ja rajoittaa lapsen yksilöllisyyden näkökulmaa. Vapaan leikin pedagogiikka korostaa lapsilähtöisyyttä ja lapsen aktiivista roolia toimintojen suunnittelussa. Tutkimusten mukaan jälkimmäisessä on vaarana aikuisen ja lapsen etäännyminen toisistaan ja vuorovaikutuksen väheneminen. (Emt. 178.) Toisena havaintona oli, että valta jakautuu varhaiskasvatuksessa epätasaisesti varhaiskasvattajien ja lasten sekä vanhempien suhteen. Varhaiskasvattaja on auktoriteettiasemassa lapsiin nähden, samoin vanhempiin. Valtasuhteiden muutos on kuitenkin käynnissä: lapsilla on enemmän mahdollisuuksia päättää asioistaan ja vanhempien rooli on muuttunut asiakkaan rooliksi, joka edellyttää perhelähtöistä ammatillisuutta varhaiskasvattajilta. (emt. 180–181.) Kolmanneksi lapsen näkökulmasta tarkasteltuna lapsi näyttäytyy päiväkodissa kompetenttina toimijana sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Konfliktit lasten ja aikuisten välillä olivat arkipäivää ja saattoivat johtaa tiettyjen, sääntöjä rikkovien lasten leimaamiseen. (Emt. 182.) *Puroila, A-M.*

2002. *Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön.*  
<http://urn.fi/urn:isbn:9514266501>

**Rantala** (2008) tarkastelee tutkimuksessaan kompetenssiperustaisen näyttötutkintojärjestelmän ja varhaiskasvatusosaamisen arvioinnin ja todentamisen suhdetta (emt. 76). Näyttötutkintojärjestelmä on luotu yhdeksi pätevyyden tuottavaksi ja kelpoisuuden antavaksi poluksi, jossa huomioidaan yksilön aikaisempi osaaminen. Taustalla on ajattelumalli, jonka mukaan työelämän käytännöt ovat keskeisin ja pätevin tapa tuottaa ammatillista osaamista. Se sopii erityisen hyvin aikuisille mielekkyytensä ja joustavuutensa vuoksi. Mitä enemmän työkokemukselle annetaan painoarvoa, sitä paremmin tavoitetaan vanhempaa aikuisväestöä. Ongelmaksi tässä mallissa nousee se, että ammattitaitovaatimuksia ei välttämättä voida saavuttaa koulutusjärjestelmän ulkopuolella, esimerkiksi pelkän työkokemuksen perusteella, etenkin laajaa osaamista vaativissa tutkinnoissa. (Emt. 187–188.) Tutkimuksen tuloksena kuitenkin oli, että lapsen kasvun ohjaukseen suuntautuva tutkinto tuottaa päteviä varhaiskasvatuksen osaajia. Paras malli varhaiskasvatuksen osaamiselle olisi työelämälähtöistä oppimista koulutusperustaiseen oppimiseen yhdistävä malli. (Emt. 188.) Varhaiskasvatuksen laadukas osaaminen on tavoitettavissa näyttötutkintojärjestelmässä, kunhan ammattitaidon osoittaminen ja arviointi perustuvat päteviin ammattitaitovaatimuksiin. Näyttötutkimusjärjestelmää tuleekin tästä syystä tarkastella eri ammattialojen sovellettavuudesta käsin. (Emt. 189.) *Rantala, K. 2008. Ammatillinen varhaiskasvatus ja näyttötutkintojärjestelmä. Tutkintotilaisuuksien kautta varhaiskasvatuksen ammattilaiseksi.* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-3701-1>

**Rouvinen** (2007, 49) tutki, millaista lastentarhanopettajan toiminta päiväkodissa on heidän oman näkemyksensä mukaan. Tutkija pyrki tulkitsemaan, mikä on toiminnan perusta, millaista yhteistyötä päiväkodin sisällä tehdään sekä millainen on lasten, vanhempien ja lastentarhanopettajien yhteistyösuhde. (Emt. 49.) Tuloksissa lastentarhanopettajan työ näyttäytyy monisäikeisenä ja moniulotteisena (emt. 191). Lastentarhanopettajat näyttäytyvät eettisinä ja niin lasten kuin aikuistenkin edun toiminnassaan huomioivina. Nämä näkemykset ovat olleet vallalla lastentarhanopettajuuden alkuajoista lähtien. (Emt. 192.) Puheissa korostetaan lapsikeskeistä pedagogiikkaa, mutta toiminnan tasolla lasten vapautta säädellään eri tavoin (emt. 192–193). Lastentarhanopettajat nojaavat perinteiseen lastentarhapedagogiikkaan, josta menetelmät ja toimintatavat ammennetaan (emt. 193). Käsitys lastentarhanopettajan persoonallisten piirteiden painotuksista samoin kuin käsitys lapsista on muuttunut ajan kuluessa. Persoonallisista piirteistä painottuu lastentarhanopettajien omaperäisyys ja varmuus kasvattajana. Toisaalta lapset nähdään haasteellisempina kuin ennen ja lapset näyttäytyvät monella tapaa psyykkisesti ja sosiaalisesti ongelmallisina. Toiminnan suunnittelun lastentarhanopettajat näkevät nykyään yhteisöllisenä prosessina muiden työntekijöiden kanssa. (Emt. 194.) Vanhempia pidetään tasaveroisinä toimijoina ammattilaisten kanssa. Tutkija havaitsi, että jos ammattikasvattajat puuttuvat vanhempien tapaan hoitaa ja kasvattaa lasta, se saattaa vääristää vanhemman käsitystä vastuistaan. (Emt. 194–195.) Tutkimuksessa ei tullut esille, että lastentarhanopettajat käyttäisivät pedagogisia käsitteitä. Myöskään sisällöistä ei puhuttu vaan tekemiseen viitattiin toimintana. (Emt. 195.) *Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki”: lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa.* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-458-903-1>

**Sheridan, Giota, Han ja Kwon** (2009) vertailivat tutkimuksessaan eroja ja samanlaisuutta varhaiskasvatuksen laadussa Ruotsissa ja Etelä-Koreassa. Mittarina tutkimuksessa oli

ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale). Tutkimuksen kirjallisuuskatsauksessa viitataan lukuisiin tutkimuksiin, joissa on löydetty yhteys opettajan kompetenssin ja lapsen kohtaamisen välinen yhteys: mitä kompetentimpi opettaja on, sen herkempi hän on kohtaamisessaan lapsen kanssa. Tässä tutkimuksessa opettajien toiminnasta löydettiin eroja, jotka selittyivät muun muassa Ruotsin pienemmällä aikuinen-lapsi -suhdeluvulla, joka takaa, että aikuisella enemmän aikaa kohdata lapsi. Ruotsissa opettajan suunnittelema päiväohjelma oli myös joustavampi ja sisälsi enemmän sisältöä sisällä ja ulkona kuin Etelä-Koreassa. Lapset myös saivat liikkua päivän aikana ryhmässään ruotsalaisessa päiväkodissa. Etelä-Koreassa kulttuurinen tietoisuus oli korkeammalla tasolla kuin Ruotsissa. (Emt. 151–153.) *Sheridan, S., Giota, J., Han, Y.-M. & Kwon, J.-Y. 2009. A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations, The Early Childhood Research Quarterly 24 (2), 142–156.*

**Sosiaali- ja terveysministeriön** julkaisemassa selvityksessä (STM 2007) arvioidaan, että varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutustason nostaminen on perusteltua kun otetaan huomioon myös perusopetuslain muutos kolmiportaisen tuen käyttöönotosta. Kun pyritään purkamaan aiemmin muodostettuja erityisryhmiä ja yhdistämään nämä tehostetun ja erityisen tuen tarpeessa olevat oppijat ns. normaaliryhmiin, joudutaan väistämättä kiinnittämään huomiota varhaiskasvatuksen laatuun. Kaikkien ammattiryhmien osalta olisi tärkeää selkiyttää työtehtävät ja ammattinimikkeet, jotta erityisesti varhaiskasvatuksen yliopistollisen koulutuksen tarjoama pedagoginen osaaminen tulisi hyödynnettyä tehokkaammin (STM 2007, 23). *STM. 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministerin selvityksiä 2007:7. Helsinki.*

**Tikka** (2009, 30) tarkasteli tutkimuksessaan perhepäivähoitajaksi sosiaalistumista ja ehtoja toiminnan ja merkityksenannon prosessin kautta. Samalla hän tutki, miten perhepäivähoitajat kulttuurisesti rakentavat ammattiaan sekä miten perhepäivähoitajuutta määritellään palkkatyöyhteiskunnassa. (Emt. 30.) Tulokseksi saatiin, että perhepäivähoitajien ammatyhteisöä koossa pitäviä kulttuurisia tuotteita ovat kutsumuksellinen suhde työhön, autonomisuus, vastuu ja itsenäisyys sekä kokemus yhteiskunnallisesti arvokkaasta työstä (emt. 174). Perhepäivähoitajuuden asemaa horjuttaa palkkatyöyhteiskunnassa sen väheksytty asema, matala palkka ja marginalisoituminen työmarkkinoilla (emt. 176). Myös varhaiskasvatustyön akatemisoituminen on johtanut perhepäivähoitajainstituution alkuperäisten vahvuuksien – palkallisen hoivan, kotityön ja äitiyden yhdistämisen – muuttumiseen ammatillisuuden esteiksi. Perhepäivähoitotyön asemaa on pyritty parantamaan kytkemällä se kiinteämmin muuhun varhaiskasvatusalaan. (Emt. 177.) Perinteisesti perhepäivätyö on koettu tilapäiseksi työksi, mutta tutkimukseen osallistuneet vanhemman polven hoitajat ovat tavoitelleet pysyvää ja ennustettavaa työuraa. Työn tulkitseminen tilapäiseksi ”hanttihommaks” vähättelee sen merkitystä yksilölle. Sekundäärityöhön jääneelle se merkitsee marginaaliin joutumista, mikä taas nähdään yksilön omana kyvyttömyytenä pärjätä yhteiskunnallisessa kilpailussa. (Emt. 178.) ”Kaikki on itsestä kiinni” -ajattelun sisäistäessään perhepäivähoitajat uusintavat yhteiskunnallista jakoa ja eriarvoisuutta (emt. 179). Diskursiivisilla käytänteillä perhepäivähoitajat voivat neuvotella itsensä pois marginaalista. Tällaisia positiivisia ja aktiivisia diskursseja ovat kasvattaja, duunari ja käsityöläisyys. (Emt. 181.) *Tikka, T. 2007. Taitavaksi hoitajaksi, arvostetuksi kasvattajaksi. Ammatillinen sosiaalisuus perhepäivähoitajan työssä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:joy-20070006>*

Venninen (2007, 59) tutki, pystytäänkö yhteisöllisen palautteen avulla lisäämään tietoisuutta omasta ammatillisesta osaamisesta sekä kehittää ammatillista osaamista. Tutkimus koski päiväkodin henkilökuntaa ja tutkimusyksikköinä ovat yksilö, tiimi ja työyhteisö. (Emt. 59.) Tutkimuksen tiimeissä oli alun perin erilaiset toiminta- ja palautteenantokulttuurit. Tutkimuksen kuluessa yksi tiimeistä pääsi ammatillisen eksperttiyden tasolle ja muut ammatillisen kypsyys- ja taitotason tasolle palautteen jakamisessa ja vastaanottamisessa. Palautteellisuus vahvisti tai heikensi tiimiä eri tavoin. Kollegan arvostaminen, vastavuoroisuus ja muiden huomioiminen edisti, vieraus, jännitteisyys ja vastavuoroisuuden puute puolestaan heikensi sitä. (Emt. 177–178.) Palautteenanto voitiin jakaa kolmeen tyyppiin: kehittävään, toteavaan ja myötävään (estävään) palautteeseen. Vastaanotto puolestaan saattoi olla kehittymään pyrkivä, mukautumaton tai hyväksyvä. (Emt. 178.) Ilmeni myös, että uuden asian oppimiseksi tarvitaan paljon kehittävää palautetta, jota ilman vastaanottajan on vaikeaa kehittää taitojaan (emt. 179). Palautteenantoprosessin kehittämisessä oli kolme vaihetta: etsiminen, sisään ajaminen ja vakiintuminen. Työtiimissä ilmiökentän yhteinen prosessointi paransi henkilöiden itsereflektointitaitoja sekä kykyä arvioida kollegan tekemää työtä objektiivisesti. (Emt. 179.) Tulokseksi saatiin myös, että työntekijät kokivat, että heidän yhteinen tietoisuutensa omasta ammatillisuudesta sekä toisten osaamisesta kasvoi merkittävästi tutkimushankkeen aikana (emt. 185). Venninen, T. 2007. *”Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen”: ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä.* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3848-8>

Ylitapio-Mäntylä (2010) tutki, miten lastentarhanopettajuus rakentuu päiväkodin kasvatuskäytännöissä, vuorovaikutuksessa ja sukupuolistavissa käytännöissä suhteessa sukupuoleen ja valtaan (emt. 26). Tutkimuksessa ilmeni, että päiväkodin käytännöt ovat sukupuolistavia. Tämä johtaa stereotyyppien uusintamiseen niin kollegoiden (tekniset taidot ovat miesten alaa) kuin lapsienkin suhteen (pojat kaipaavat toiminnallisuutta). (Emt. 98.) Myös lapsia kasvatetaan tiedostamatta joko tytöksi tai pojaksi ja yksilöiden välisistä eroista tehdään luonnollisia, biologiasta johtuvia. (Emt. 121–122). Päiväkodissa aikuisten ja lasten välinen valtasuhde aktualisoituu aikuisen harjoittamana kontrollina, hallintana ja kurina suhteessa lapsiin (emt. 138). Työyhteisön käytännöissä on erilaisia valtapositiioita, joissa lastentarhanopettajan paikka määrittyy äänekkyiden tai hiljaisuuden perusteella sekä erilaisten hierarkkisten suhteiden mukaan (emt. 169–170). Lastentarhanopettajan työtä ohjataan monelta taholta: lait, asetukset, ohjausasiakirjat sekä hallinnolliset ja taloudelliset raamit muotoilevat kaikki lastentarhanopettajan toimintaa ja asemaa instituutiossa (emt. 199). Lastentarhanopettajat uusintavat totuttua toiminnan tapaa työyhteisön sanktioiden pelossa (emt. 174), vaikka suhtautuvatkin kriittisesti työtään normittaviin sääntöihin (emt. 200). Jatkuvien kehittämisprojektien käynnistäminen ilman tarvittavia resursseja uuvuttaa lastentarhanopettajia. Kehittämishankkeet nähdään toisaalta työtä uudistavina ja sinänsä tervetulleina. (Emt. 200.) Työssäväsyminen ilmenee osaamattomuuden ja riittämättömyyden tunteina ja johtaa työn itsenäiseen uudelleen järjestelyyn. Lastentarhanopettajat muun muassa luopuivat suunnittelutyön tekemisestä ylityönä, mikä johti työn mielekkyyden kokemuksen vähenemiseen. (emt. 201.) Ylitapio-Mäntylä, O. 2010. *Lastentarhanopettajien jaettuina muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä.* <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-2011281051>

## Henkilöstön mitoitus ja suhdeluvut

**Barrosa ja Aguiarh** (2010) havaitsivat Portugalissa toteutetussa tutkimuksessaan, että lasten ja aikuisten määrä ryhmässä vaikuttaa päivähoidon laatuun. Tutkimuksen mukaan 61 prosentissa tutkituista luokista laatu oli puutteellista. Tutkimuksessa oli mukana 160 luokkaa 1–3-vuotiaita lapsia Pohjois-Portugalissa, Porton alueella. Tutkituissa luokissa lasten lukumäärä vaihteli 3 ja 40 välillä sekä aikuisten määrä 1 ja 5 välillä. Aikuinen-lapsi -suhdeluku vaihteli välillä 1:2 ja 1:17. (Barrosa & Aguiarb 2010.) *Barrosa, S. & Aguiarb, C. 2010. Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. Early Childhood Research Quarterly 25 (4), 527–535.*

**Bigras yms.** (2009) Kanadassa toteutetussa tutkimuksessa havaittiin aikuinen-lapsi -suhdeluvun vaikuttavan laadun prosessitekijöihin. Laatu mitattiin korkeammaksi silloin, kun ryhmässä oli yksi aikuinen enintään viittä lasta kohden kuin ryhmässä, jossa kuutta tai sitä useampaa lasta kohden oli yksi aikuinen. Lapset olivat iältään korkeintaan 1,5-vuotiaita, ja osa heistä oli kodinomaisessa päivähoitopalvelussa ja osa päiväkodissa tai muussa vastaavassa. (Bigras yms. 2009, 136, 141.) *Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. & Charron, A. 2009. A Comparative Study of Structural and Process Quality in Center-Based and Family-Based Child Care Services. Child Youth Care Forum 39, 129–150.*

**Lerkkasen yms.** (2012) tutkimuksessa vertailtiin Suomessa ja Virossa lastentarhanopettajien toimintaa ryhmässä. Tutkimuksessa havaittiin, että lasten suuri määrä ryhmässä aiheutti sen, että suomalaisissa päiväkodeissa lastentarhanopettajat toimivat enemmänkin aikuisjohtoisesti kuin lapsilähtöisesti, mutta virolaisissa päiväkodeissa tilanne on päinvastainen (Lerkkanen et al. 2012, 343). *Lerkkanen, M-K. 2012. A Validation of the Early Childhood Classroom Observation Measure in Finnish and Estonian Kindergartens. Early Education & Development 23 (3), 323–350.*

**Rentzou ja Sakellariou** (2011) tutkivat Kreikassa aikuisten ja lasten suhteellista osuutta ryhmässä. Tutkimuksessa havaittiin lasten määrän yhtä kasvattajaa kohtaan vaihtelevan ryhmäkohtaisesti. Kuten Suomessa, isompien lasten kohdalla lapsia oli enemmän yhtä kasvattajaa kohti kuin pienempien lasten ryhmissä. Keskimäärin esikouluryhmässä oli 11.5 lasta/opettaja, pienten ja taaperoiden ryhmässä 4.1 lasta/opettaja. (Rentzou & Sakellariou 2011, 371.) *Rentzou, K. & Sakellariou, M. 2011. The Quality of Early Childhood Educators: Children's Interaction in Greek Child Care Centers. Early Childhood Education Journal 38, 367–376.*

**Rusby, Backen Jones, Crowley ja Smolkowski** (2013) tutkivat Yhdysvalloissa lasten kodinomaisten hoidon laatua. Tutkimus osoittaa, että aikuinen-lapsi -suhdeluku selittää lapsen negatiivista käyttäytymistä. Lapsilla oli vähemmän käyttäytymisongelmia silloin, kun ympäristö oli organisoitu, lapsilla oli selkeät säännöt ja aikuinen-lapsi -suhdeluku oli pienempi. Aikuinen-lapsi -suhdeluvun ei nähty kuitenkaan selittävän lasten positiivista käyttäytymistä. Tutkimuksessa mukana olleilla henkilöillä oli keskimäärin 10 lasta hoidossa ja yli puolet toimivat yksin ilman avustajia. (Rusby, Backen Jones, Crowley & Smolkowski 2013, 8–10.) *Rusby, J. C., Backen Jones, L., Crowley, R. & Smolkowski, K. 2013. The Child Care Ecology Inventory: A domain-specific measure of home-based child care quality to promote social competence for school readiness. Early Childhood Research Quarterly 28 (4), 947–959.*

**Sandstromin** (2012) Espanjassa tekemä tutkimus laadusta osoitti, että lasten suuri määrä ryhmässä verrattuna aikuisten määrään heikentää laatua. 25 havainnoidussa ryhmässä korkeimmillaan suhdeluku oli 1:27 ja pienimmillään 1:8. Keskimäärin ryhmässä oli 20 lasta yhtä aikuista kohden. Tutkimus keskittyi 4-vuotiaiden ryhmien havainnointiin, mutta mukana oli myös 3-vuotiaiden ja 5-vuotiaiden ryhmiä. 3-vuotiaiden ryhmässä nuorimmat olivat alle 2-vuotiaita. Ryhmät arvioitiin yleisesti huonoksi laadultaan, ja suuren ryhmäkoon nähtiin heikentävän laatua lapsen yksilöllisen kohtaamisen ja hoidon osalta sekä palautteen antamisessa ja kielellisen kehityksen tukemisessa (Sandstrom 2012.) *Sandstrom, H. 2012. The characteristics and quality of pre- school education in Spain. International Journal of Early Years Education 20 (2), 130–158.*

**de Schipper, Riksen-Walravena, Geurtsb & de Weertha** (2007) Alankomaissa tehdyn tutkimuksen mukaan hoitajien stressitaso vaikuttaa hoidon laatuun päivähoitoyksiköissä. Tutkimuksen mukaan hoidon havaittiin olevan laadukkaampaa silloin, kun ryhmässä on vähän alle kaksivuotiaita lapsia. Alle kaksivuotiaiden suuri määrä ryhmässä voi nostaa hoitajan kortisolitasoa. (de Schipper, Riksen-Walravena, Geurtsb & de Weertha 2007, 59–60.) *de Schipper, E. J., Riksen-Walravena, J. M., Geurtsb, S. A. E. & de Weertha, C. 2009. Cortisol levels of caregivers in child care centers as related to the quality of their caregiving. Early Childhood Research Quarterly 24 (1), 55–63.*

## Teema 4: Johtaminen ja laatu

*Johtamistutkimuksissa on käsitelty varhaiskasvatusta kuntajohtajien sekä päiväkodin johtajien näkökulmasta hajautetussa organisaatiossa. Laatua on tutkittu ohjaavien asiakirjojen valossa sekä perhepäivähoidossa. Kansainvälisissä tutkimuksissa on nostettu esiin jaettu johtajuus varhaiskasvatuksen tehokkuuden lisäämisen välineenä sekä johtajuuden merkitys korkeatasoisen varhaiskasvatuksen takaajana.*

**Akselin** (2013, 62) tutki kuntatason varhaiskasvatusjohtajien johtamistyön tarinoita. Tarkoituksena oli selvittää, mitä johtajat pitivät työssään tärkeänä sekä miten näyttäytyi johtajan itsensä, muiden ja organisaation johtaminen (emt. 62). Tarinoiden pohjalta rakentui johtajan strategisen johtamisen profili, jota yhdistettynä johtamisen haasteisiin käytettiin ennakoimaan johtajien menestymistä (emt. 183). Tuloksena saatiin varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen teoreettinen jäsenitys, joka huomioi varhaiskasvatuksen perustehtävään perustuvan johtamisen kuntakontekstissa. (emt. 189) Strategiseksi johtajaksi kasvun polkua kuvaa sattumanvaraisuus ja muutokset. Johtamistyö jäsenyi tarinoissa hyvän johtajuuden tavoitteluksi, lapsen ja perheen näkemiseksi johtamistyön lähtökohtana, yhdessä tekemiseksi ja alan arvostamisen lisäämiseksi. (emt. 183.) Suhdetoiminta nousi strategisesta näkökulmasta keskeisimmäksi johtamistyön osa-alueeksi. Asiantuntijajohtajuus näyttäytyi johtamistoiminnan tavoitteena (emt. 183), mutta olennaista oli, että johtajalla on varhaiskasvatuksen profession edellyttämää asiantuntemusta (emt. 198). Varhaiskasvatuksen johtamiskonteksti, kuntaorganisaatio, määritteli käytössä olevat johtamiskeinot. Strategisen johtamisen keskeisenä piirteenä menestyksen ennakkoinnin näkökulmasta on monitasoisuus. (Emt. 183–184.) Hyvä varhaiskasvatuksen strateginen johtaja on kokemuksen ja koulutuksen myötä johtamistyön ammattilaiseksi kehittynyt henkilö, joka huolehtii suhdetoiminnasta ja sopivasta varhaiskasvatusstrategiasta (emt. 189). Tärkein päämäärä strategisessa johtamisessa on vaikuttaa esimerkiksi poliittiseen ja kunnalliseen

päätöksentekoon omalla asiantuntemuksellaan. (emt. 193.) Tästä syystä kunnan varhaiskasvatusjohtajan tehtävät painottuvat suhdetoimintaan ja symbolisiin tehtäviin (emt. 195). Johtajan tulee laatia, toimeenpanna ja arvioida strategian toteutumista ja kyetäkseen tähän varhaiskasvatusjohtajan aseman pitää olla selvä (emt. 201). Strategia on henkilöstöjohtamisen ja pedagogisen johtamisen väline (emt. 199.) Tutkimuksessa kehitettiin myös teoreettinen malli varhaiskasvatuksen strategiseen johtamiseen (emt. 202). *Akselin, Marja-Liisa. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9050-7>*

**Alila** (2013) tutki varhaiskasvatuksen laadun määritteitä laatu-sanaa käyttäen normi- ja informaatio-ohjauksen asiakirjoissa päivähoitolain säätämisestä alkaen vuodesta 1972 vuoteen 2012. Laatusuhdetta tarkasteltiin määrällisestä, ajallisesta, teemallisesta ja sisällöllisestä näkökulmasta sekä laatusuhteen ja laatusuhteen sisältöjen keskinäisestä suhteesta käsin (emt. 150–151). Tutkimuksen tuloksena havaittiin, että laatusuhdetta on normi- ja informaatio-ohjausasiakirjoissa vain vähän ja suurimmassa osassa aineistoa ei laatusuhdetta ollut lainkaan ja laatusuhdetta oli enemmän informaatio-ohjausasiakirjoissa. Laatusuhteen määrän trendi oli kuitenkin nouseva. (Emt. 277–278.) Normiohjauksessa laatusuhte keskittyy puitteisiin ja määriin, informaatio-ohjaus sen sijaan kiinnittyy sisältöihin. Informaatio-ohjauksen laatusuhte osoittautui niin yleiseksi, että sen asemoiminen on haasteellista. (Emt. 285.) Tutkimuksen toisena päätuloksena oli, että varhaiskasvatuksen normi- ja informaatio-ohjausasiakirjoissa laatusuhdetta ei jäsennetä ja kiinnitetä suhteessa varhaiskasvatuksen laadun teoreettisiin ja tutkimuksellisiin lähtökohtiin. (emt. 281.) Laatusuhte valtionhallinnon taholta on yleistä eikä laadun elementtejä eritellä. Tämä viittaa laatusuhteen kiinnittymisestä modernistiseen paradigmaan. (Emt. 282.) Tämä on ristiriidassa Suomeenkin rantautuneen kansainvälisen tutkimuksen kanssa, jossa on vallalla postmoderni käsitys laadusta. Postmodernin käsityksen mukaan laatu on subjektiivista, sosiaalisesti konstruoitua ja kontekstuaalista. (emt. 282.) Koska suomalaista laadun ohjausta ei ole kytketty mihinkään laatusuhteeseen, tutkija hahmotteli laatusuhteen lähtökohtia. Laatusuhteen perustana tulee olla laaja-alainen tutkimus- ja teoriatieto. Laatusuhteen pitäminen myös olla riittävän laaja-alainen, jotta se jäsennää koko ilmiötä ja voi toimia kuntatasolla ohjaavana ja osaamista kehittävä. Näiden lisäksi mallin tulisi olla muotoilultaan sen verran väljä, että siinä voidaan huomioda aikakauden ja toimijoiden omat lähtökohdat, painotukset ja ominaispiirteet. (Emt. 285.) Vaikka laatusuhte on kiinnittynyt vahvimmin päivähoitoon työvoimapolitiittiseen ja toisaalta sosiaali- ja perhepolitiittiseen tehtävään (emt. 288), laatusuhteessa ei juurikaan viitata henkilöstöön ja perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön eikä ylipäänsä asiakkaaseen (emt. 286). Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus on ollut epäsystemaattista, epätasaista ja toisinaan vailla yhteistä päämäärää ohjauksen suunnasta ja tarpeesta. (Emt. 291.) Ohjauksen vaikuttavuutta tai ohjausjärjestelmää ei niin ikään ole arvioitu (emt. 292). *Alila, Kirsi. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatusuhte varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972-2012. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9115-3>*

**Halttunen** (2009) tarkasteli tutkimuksessaan työntekijöiden ja johtajan työtä hajautetussa päivähoito-organisaatiossa, työntekijöiden ja johtajan suhteita ja asemaa, johtajuuden toteutumista sekä johtajuudelle asetettuja odotuksia (emt. 55). Hajautettu organisaatio on poikkeava rakenne päivähoitoon perinteisesti yhden toimintayksikön rakenteeseen verrattuna. Tutkija soveltaa pohdinnassaan organisaatorakenteen sosiaalisia elementtejä, joita ovat auktoriteettisuhteet, työnjako, keskitys ja hajautus sekä muodollisuuden aste. (emt.



138–139.) Tutkimuksen organisaatioissa kaikki työntekijät olivat vahvistetuista vara- ja vastuuhenkilöjärjestelmästä huolimatta suorassa auktoriteettisuhteessa johtajaan. Vara- ja vastuuhenkilöillä ei ollut virallista auktoriteettiasemaa muihin työntekijöihin nähden. Esimiehen etäännyminen alaisistaan lisäsi alaisten itsenäisyyttä ja tiimityön korostamista. Johtajaa ei tarvittu enää kaikkeen, riitti, että hänen tiedettiin olevan tarvittaessa saatavilla. Johtajan ja alaisten suhteissa oli havaittavissa jaetun johtajuuden piirteitä ja siihen suhtauduttiin hyväksyvästi. Tutkijan mukaan johtajan tulisikin johtaa koko hajautettua organisaatiota itseohjautuvien tiimien kautta ja rinnalla. (Emt. 139.) Auktoriteettisuhteet työntekijöiden välillä osoittautuivat vaikeiksi: vaikka joku työntekijöistä olisikin saanut virallisen aseman esimerkiksi varajohtajana, määräysvallan käyttö kollegoihin oli vaikeaa, kuten myös kollegan määräysvaltaan alistuminen. (Emt. 140.) Auktoriteettiin liittyi työnjako, jota toteutettiin eri tavoin tutkimusorganisaatioissa. Työnjaosta ei välttämättä oltu sovittu vaan käytännöt olivat hioutuneet ajan kuluessa. Koska vastuuta kannettiin yhdessä, tämä viittaa jaetun johtajuuden käytäntöihin. (Emt. 140–141.) Päivähoidon johtajuuden jäsentymättömyydestä ja ristiriitaisuudesta kertoo, että toisinaan työntekijät nauttivat itsenäisyydestä ja autonomiasta, mutta toisinaan kaipasivat kuitenkin johtajan auktoriteettia (emt. 140). Päätöksenteko oli tutkituissa organisaatioissa menossa kohti hajautettua päätöksentekoa, vaikka joistain linjauksista toivottiin niiden olevan samoja koko hajautetun organisaation osalta. (Emt. 142.) Muodollisuuden aste näyttäytyi myös ristiriitaisena: toisaalta toivottiin linjauksia kirjatuksi (korkea muodollisuuden aste), toisaalta haluttiin säilyttää mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä. *Halttunen, Leena. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3762-1>*

**Heikka ja Waniganayake** (2011) toteavat artikkelissaan, että jaetun johtajuuden avulla varhaiskasvatuksessa voitaisiin tehostaa varhaiskasvatussyksiköiden toimintaa ja tuottaa laadukkaampaa toimintaa Tämä asettaa vaatimuksia myös lastentarhanopettajien pätevyydelle, koska johtajuuden delegointi siirtää entistä enemmän vastuuta ryhmien lastentarhanopettajille. *Heikka, J. & Waniganayake, M. 2011. Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice 14 (4), 499–512.*

**OECD:n** (2006; 2011) raporteissa huomautetaan, että henkilöstön kannalta johtajan tulee pystyä ohjaamaan henkilöstöä tarvittavaan täydennyskoulutukseen sekä myös tuomaan uusinta alaan kohdistuvaa tutkimustietoa ja soveltamaan sitä käytännön kehittämistyöhön yhdessä henkilöstön kanssa (OECD 2006; OECD 2011). *OECD. 2006. Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. OECD: Pariisi sekä OECD. 2011. Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. OECD.*

**Parrila** (2002, 22) tutki perhepäivähoitoa ja sen laatua osana suomalaista varhaiskasvatusjärjestelmää perhepäivähoitajien, perhepäivähoidon ohjaajien ja vanhempien näkökulmista. Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli rakentaa teoreettinen malli perhepäivähoidon laatutekijöistä. (Emt. 22.) Tutkimuksessa ilmeni, että perhepäivähoito on läpikäynyt muutoksia ja nämä muutokset ovat aiheuttaneet perhepäivähoitoon kehittämishaasteita, joista keskeisimpänä perhepäivähoitajien ammatillisuuden ja koulutuksen kehittäminen. (Emt. 174.) Perhepäivähoidossa olevilla lapsilla pitäisi olla tasa-arvoiset mahdollisuudet päiväkotilasten kanssa laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, kuten lakikin määrittää, mutta tämä edellyttäisi perhepäivähoitajilta kasvattamisen ja oppimisen ilmiöiden tuntemista syvemmällä tasolla. (Emt. 174.) Arjen tilanteissa pystytään lapsen tarpeet ja oppiminen

turvaamaan, kunhan ne on tietoisesti otettu huomioon (emt. 176). Perhepäivähoidossa korostuu tavoitteellisen kasvattamisen sijaan hoiva, läheisyys ja rakastava vuorovaikutus. Osa perhepäivähoitajista piti koulutusta merkityksellisenä oman ammatillisuutensa, mutta myös yhteiskunnallisen arvostuksen elementtinä. (Emt. 175.) Perhepäivähoidon kehittäminen on ristiaallokossa: sen enempää yhteiskunta kuin perhepäivähoitajakaan eivät tiedä, pitäisikö perhepäivähoitoa kehittää tavoitteellisen oppimisen vai kotiäitiyteen pohjautuvan hoivatyön suuntaan. (Emt. 177.) Perhepäivähoidon ohjauksen on katsottu takaavan työn laadun, mutta tutkimus osoitti, että ohjauksessa on puutteita (emt. 178). Yhteistyön helppous perhepäivähoitajan ja vanhempien välillä nähtiin vahvuudeksi. Sitä se olikin, jos vanhempien ja perhepäivähoitajan kasvatusnäkemykset ovat riittävän lähellä toisiaan. (Emt. 179.) Tutkittua tietoa ei ole siitä, saako lapsi perhepäivähoidossa tarpeidensa mukaista yksilöllistä hoitoa tai että onko perhepäivähoitajilla välineitä tunnistaa lapsen tarpeita ja osaamista vastata niihin. (Emt. 186.) *Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää : näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. <http://urn.fi/urn:isbn:9514268741>*

**Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön** (STM 2007) alaisena toimineen varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan raportissa todetaan, että johtaminen edellyttää vahvaa substanssiosaamista, jotta voidaan tuottaa laadukkaita varhaiskasvatuspalveluita. Raportissa esitetään edelleen, että päivähoitoon kasvatusorganisaation ammatilliseen johtotehtävään kelpoisuutena tulisi olla soveltuva ylempi korkeakoulututkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajakelpoisuuden antava koulutus sekä riittävä johtamisosaaminen (STM 2007, 27). *STM. 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveystieteiden ministerin selvityksiä 2007:7. Helsinki.*

**Sylva yms.** (2010) havaitsivat Iso-Britanniassa toteutetussa EPPE (Effective Provision of Preschool Education) –tutkimuksessa, että laadultaan korkeatasoisissa päiväkodeissa johtajilla oli vahva kasvatuksellinen näkemys, aikuisten ja lasten vuorovaikutusta arvostettiin ja johtajat tukivat henkilökuntaa pedagogisen toiminnan kehittämisessä. *Sylva, K., Melhuus, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. 2010. Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project. Lontoo: Routledge.*

## Teema 5: Kasvatuskumppanuus

*Teeman tutkimukset tarkastelevat, mitä kasvatuskumppanuus on, millaista kasvatuskumppanuutta ja lasta asiakirjat ja varhaiskasvatuskeskustelulomake rakentavat ja miten perheen sosioekonominen asema vaikuttaa kasvatuskumppanuuteen.*

**Alasuutari ja Karila** (2010, 100) tutkivat, millaisen kuvan lapsesta ja lapsuudesta lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman (myöhemmin vasu) lomakkeet rakentavat sekä millaiseen yhteiskunnalliseen varhaiskasvatuksen funktioon ne viittaavat (emt. 100). Tulokseksi he saivat, että vasu-lomakkeiden lapsikäsitys oli hyvin perinteinen. Lapsen yksilöllinen kehitys, perhe, hoito ja lapsi persoonana ovat tärkeimmät näkökulmat lomakkeiden lapsi ja lapsuusnäkemyksissä. Lapsi nähdään suojelua kaipaavana ja aikuisesta riippuvaisena objektina. (Emt. 107.) Yhteiskunnallisista funktioista tärkeimmäksi nousevat pedagoginen ja hallintaulottuvuus. Pedagoginen ulottuvuus merkitsee keskittymistä lapsen kehittämiseen ja oppimiseen varhaiskasvatuksellisen asiantuntijuuden kautta.

Lomakkeissa tämä näkyy tavoitteiden asettamisena ja lapsen saavutusten arviointina, vertailukohtana ”normaali” lapsi ja tavoitteena standardoitu varhaiskasvatus. (Emt. 108.) Hallintaulottuvuus näyttäytyy ”normaalin” lapsen tai vanhemman roolin määrittäjänä. Vanhemman tulee osallistua lapsensa havainnointiin ja informaation jakamiseen, mutta kuitenkin hänelle ei sallita asemaa kasvatuksen suunnittelussa, vain huolipuheen osapuolena. Lomakkeissa myös ilmenee, että osa perheiden elämää on sellaista, joka täytyy avata varhaiskasvatuksen instituutiossa (esim. lapsen mediankäyttö, rajojen asettaminen). (Emt. 108.) Lasten sosiaaliset suhteet vertaisryhmässä jäävät vasu-lomakkeissa melko näkymättömiksi; niitä käsitellään lähinnä sosiaalisten taitojen näkökulmasta. Lapsi nähdään suhteessa perheeseensä ja suhteessa tarjottavaan varhaiskasvatukseen. Lapsen näkökulma varhaiskasvatukseen jää niin ikään näkymättömäksi. (Emt. 109.) *Alasuutari, M. & Karila, K. 2010. Framing the Picture of the Child. Children & Society 24 (2), 100–111.*

**Alasuutari ja Markström** (2011, 517) tarkastelivat tutkimuksessaan vanhempien ja päiväkodin opettajien kasvatuskeskusteluja sekä sitä, millainen on tavallinen lapsi, jota näissä keskusteluissa tuotetaan. Tutkimus toteutettiin päiväkodeissa Suomessa ja Ruotsissa. (Emt. 517.) Tutkimuksen keskeiset tulokset olivat molemmissa maissa samankaltaiset (emt. 530). Tulokset osoittivat, että tavallisen lapsen käsite sekä institutionaaliset odotukset rakentuvat vaihtelevista ja ristiriitaisista käsityksistä, esimerkiksi lapsen riippuvuus aikuisesta, toisaalta hänen pystyvyytensä ja itsenäisyytensä. Käsillä olevassa tutkimuksessa lapsen itsenäisyys ja itseohjautus olivat päivähoidossa tärkeitä tavoitteita. Kuitenkin lapsen toimijuutta rajoittaa instituution säännöt. (Emt. 530.) Kasvatuskeskusteluissa keskeistä oli käytös ja sopeutuminen päivähoitoon. Päivähoitojärjestelmän näkökulmasta tavoitteena on sosiaalisesti taitava lapsi, joka pystyy toimimaan aktiivisesti vertaisryhmässään. Akateemiset taidot jäävät toissijaisiksi. (Emt. 531.) Institutionaaliset odotukset eroavat tyttöjen ja poikien kohdalla. Kasvatuskeskustelussa rajoja rikkova tyttö on puheenaihe, rajoja rikkova poika ei. Poikien kohdalla haastavaa ja keskusteluun nousevaa oli vain aggressiivinen käytös. Myös sukupuolen mukainen käytös nousi keskusteluissa esiin. Lasten odotetaan leikkivän mieluiten samaa sukupuolta olevien toveriensa kanssa tälle sukupuolelle ”soivia” leikkejä. Nämä odotukset olivat tytöille tiukempia kuin pojille. (Emt. 531.) Tutkijoiden mukaan näistä sukupuolittavista ja normalisoivista käytännöistä toimijoiden pitäisi puhua keskenään. Samalla olisi aiheutta pohtia, johtavatko instituution säännöt keskiluokkaisten valkoihoisten perheiden suosimiseen vähemmistöjen kustannuksella. (Emt. 531.) *Alasuutari, M. & Markström, A-M. 2011. The Making of the Ordinary Child. Scandinavian Journal of Educational Research 55 (5), 517–535.*

**Arndt, Rothe, Urban, & Werning** (2013) tarkastelivat Saksassa toteuttamassaan tutkimuksessa lasten vanhemmiltaan ja lastentarhanopettajilta saamaa tukea oppimiseensa 18 kuukautta ennen heidän peruskouluun siirtymistään. Tutkimuksella haettiin vanhemmilta ja lastentarhanopettajilta saadun tuen yhtymäkohtia ja eroja. Tutkimuksen kohteena olivat sosioekonomisesti heikompisaiset perheet. Tutkimuksen tulokseksi saatiin, että lastentarhanopettajat eivät juuri uskoneet kotien valmiuksiin edistää lapsen oppimisvalmiuksia. Perusteena asenteeseensa lastentarhanopettajat esittivät työelämän vaatimuksia perheille, suurta lapsimäärää tai yksinhuoltajuutta. (Arndt, Rothe, Urban, & Werning 2013, 23–38.) *Arndt, A-K., Rothe, A., Urban, M. & Werning, R. 2013. Supporting and stimulating the learning of socioeconomically disadvantaged children – perspectives of parents and educators in the Transition from preschool to primary school. European Early Childhood Education Research Journal 21(1), 23–38.*

Amerikkalaisessa Cooperin, Batts Allenin, Patallin ja Dentin (2010) tekemässä tutkimuksessa tarkasteltiin perheiden köyhyyden ja vanhempien koulun kanssa tehtävän yhteistyöhön osallistumisen välistä yhteyttä siinä siirtymävaiheessa, jossa lapsi siirtyi esiopetuksesta kouluun. Tutkimuksessa huomattiin, että köyhien perheiden lapset aloittivat koulun merkittävästi alemmin kognitiivisen taidoin kuin varakkaammat ikätoverinsa. Köyhät vanhemmat olivat lapsen päiväkotiajan vähemmän osallistuvia/ sitoutuneita lapsen tulevaan koulukäyntiin kuin varakkaat vanhemmat. Tutkimus osoittaa, että köyhillä vanhemmilla on varakkaampia vanhempia rajallisemmat resurssit tukea lapsensa tiedollista oppimista. (Cooper yms. 2010, 480–492.) Cooper, H., Batts Allen, A., Patall, E.A. & Dent, A.L. 2010. *Effects of Full-Day Kindergarten on Academic Achievement and Social Development. Review of Educational Research* 80 (1), 34–70.

Karila ja Alasuutari (2012, 16) tutkivat vanhempien ja kasvatushenkilöstön välisiä kasvatuskeskusteluja lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman lomakkeen näkökulmasta sekä millaiset kehykset ja asemat se osapuolille tuottaa (emt. 16). Varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoissa vanhempien ja henkilöstön välinen kasvatuskumppanuus on tasavertaista ja molemminpuolista yhteistoimintaa (emt. 22). Lomakkeissa molemminpuolisuus ei kuitenkaan näkynyt. Vanhemmille on varattu runsaasti tilaa lapsen kuvailulle ja vanhempien kasvatuskäsitteille. Henkilöstön rooleiksi muotoutui vastaanottaja ja arvioitsija. Kuitenkaan lomakkeissa kasvatuksen ja opetuksen käytäntöjä ei avata ja tämä muodostaa vanhempien ja kasvattajien välille epäsymmetrian. Instituution käytäntöjen katsotaan kuuluvan yksinomaan instituution ammattilaisille. Vanhempien alisteista roolia lisää myös lomakkeiden kysymykset, jotka piiloisesti asettavat vanhemmat arvioinnin kohteeksi (esimerkiksi kasvatuskäytäntöjen kysyminen). Tämä johtaa tilanteeseen, jossa perheiden yksityisasiat otetaan säännöllisesti julkiseen käsittelyyn kasvatuskeskusteluissa. (Emt. 22.) Näin vanhemmat joutuvat positioon, jossa he ovat vain tiedonantajia lapsensa ja perhe-elämänsä asioista. Tämä sysää heidät ammattilaisten pedagogisaation kohteeksi. (Emt. 23.) Karila, Kirsti & Alasuutari, Maarit. 2012. *Drawing Partnership on Paper: How do the Forms for Individual Educational Plans Frame Parent – Teacher Relationship?* <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/186/124>

Karila (2005) tutki, kuinka kasvatuskumppanuus rakentuu vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välisissä, kahdenkeskisissä keskusteluissa (emt. 5). Vanhempien ja henkilöstön väliset kasvatuskeskustelut ovat monikerroksisia ja niiden kehittymisen kanalta onkin olennaista, miten puheessa ilmenevät perususkomukset tulevat kuulluksi ja tulkituksi. Kasvatuskeskustelut ovat sidoksissa arjen tilanteisiin, mutta rakentavat myös kulttuurisia merkitysmailmoja. Keskusteluissa päivähoidon henkilökunta on aktiivisemmassa roolissa ja määrittää keskustelujen aiheet, mikä ajaa vanhemmat myötäilijöiksi ja täydentäjiksi. Kaikki vanhemmat eivät tähän kuitenkaan tyydy. Vanhemmat aito osallisuus varhaiskasvatuksessa edellyttää, että he saavat äänensä aidosti kuuluville. Kumppanuus jää pinnalliseksi, jos se on pelkkää tietojen vaihtamista ja siirtoa. Vanhemmilla ja ammattilaisilla on lapsesta eri tietoa, mutta silti yhteinen tavoite. Tämä aiheuttaa haasteen kumppanuudelle. Kasvatuskumppanuussuhteessa tulee pohtia, millä keinoin myös vanhemmilla on mahdollista saavuttaa aktiivisen toimijan asema. Vanhemmat tulevat hyvin monenlaisista lähtökohdista ja kaikkien osallisuus pitäisi mahdollistaa ja turvata. Tasavertainen suhde edellyttää, että ammattilaiset luopuvat asiantuntijavallastaan. (Emt. 297–298.) Karila, K. 2005. *Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. Kasvatus* 36 (4), 285–298.

**Kekkonen** (2012, 61) tarkasteli tutkimuksessaan, millaisia merkityksiä kasvatuskumppanuus saa varhaiskasvatuksen ammattilaisten puhetavoissa sekä minkälaisia toimijuuksia, vuorovaikutustapoja ja suhteita varhaiskasvatuksen ammattilaisten, vanhempien ja lasten kohtaamisissa muodostuu. (emt. 61.) Kasvatuskumppanuus on yhteistyötä, jonka osapuolet ovat sitoutuneet yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tämä prosessi jakautuu aloitus- ja työskentelyvaiheisiin. Vastuu kasvatuskumppanuudesta on varhaiskasvatuksen henkilöstöllä. (emt. 183.) Aloitusvaiheessa kumppanuutta rakennetaan palveluneuvottelu-, aloituskeskustelu- ja kotikäyntipuheessa. (emt. 183.) Palveluneuvottelussa sekä perheiden että päivähoiton asiantuntijuus pääsi esille päivähoitovalintoja koskevassa neuvottelussa. (emt. 184.) Aloituskeskusteluissa rakennettiin vanhempien ja kasvattajien luottamusta toisiinsa suhteessa lapseen ja arvostava puhetapa korostui. (emt. 185.) Kotikäynti toimi kasvattajan ensikontaktina lapseen ja kasvatuskumppanuussuhteen aloituksena vanhempien kanssa. (emt. 187.) Aloitusvaihetta seuraa työskentelyvaihe, jossa vakiinnutetaan yhteistyösuhdetta ja samalla syvennetään lasta koskevia varhaiskasvatuskeskusteluja. Työskentelyvaiheessa kasvattajan asiantuntijuus lapsista yhdistyy vanhemman asiantuntijuuteen omasta lapsestaan. (emt. 189.) Lapsen toimijuutta vahvistaa sellainen kasvatuskumppanuus, jossa aikuiset sitoutuvat työskentelemään lapsen kanssa pitäen mukana kaikki lapselle merkitykselliset suhteet (emt. 193). Kasvatuskumppanuussuhteessa pyritään tasavertaisuuteen osapuolten välillä. Vaikka suhde voi olla läheinenkin, sen ei ole tarkoitus olla terapia- tai työnohjaussuhde. (emt. 195.) Kasvatuskumppanuus tähtää lapsen hyvinvointiin, hänen kasvamiseensa ja oppimiseensa (emt. 200). *Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä.* <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8708-8>

## Teema 6: Varhaiskasvatuksen pedagogiikka

*Varhaiskasvatuksen pedagogiikka -teeman tutkimukset tarkastelevat leikkiä, draamaleikkiä, taidekasvatusta, aikuisen roolia, kielikylpyä, esiopetusmateriaaleja, lukutaidon ja fonologisen tietoisuuden kehittymistä sekä lahjakkaiden lasten oppimisympäristöjä pedagogiikan näkökulmasta.*

**Brèdikytè** (2011) selvitti tutkimuksessaan leikin ja lasten kehityksen välistä yhteyttä. Tutkimus oli interventiotutkimus, jossa tarkasteltiin lasten ja aikuisten toimia narratiivisen leikkipedagogiikan avulla. Tarkoituksena oli luoda sellaisia leikkejä, joissa lasten oli mahdollista kehittää leikkitaitojaan mutta myös oppia. Tässä metodissa aikuiset osallistuivat aktiivisesti lasten leikkiin. Aikuisen ja lapsen leikki eroaa lasten kesken leikitystä leikistä, mutta niistä kumpikin on opetuksellisessa mielessä välttämättömiä. (Emt. 199.) Tutkimuksessa havaittiin, että leikki kehittyy yksittäisen lapsen luovilla toimenpiteillä, mutta tällaiset luovat toimenpiteet ovat mahdollisia vain konkreettisessa leikkitilanteessa. Luovat toimenpiteet ovat leikin kollektiivisia tuotteita, jotka kannattelevat leikkiä sen koko kaaren läpi. Leikin kehittäminen kehittää myös leikkijöitä, kutakin omalla kehitystasollaan. Tutkijan mukaan tästä syystä aikuisten tulisikin keskittää pedagogiset ponnistuksensa leikkiin yhdistääkseen lapsen opettamisen ja oppimisen. Aikuisen tärkein rooli on kehittää yhteistä leikkiä lapsen kanssa sekä tukea yksittäistä lasta ottamaan osaa leikkiin. Tutkimustulos ei tue käsitystä, että aikuinen voisi suoraan vaikuttaa lapsen kehitykseen tai oppimiseen. Aikuisen pitäisi luoda kokemuksia leikin kautta, ei yksittäisten tehtävien. (Emt. 202.) *Brèdikytè, Milda. 2011. The zones of proximal development in children's play.* <http://urn.fi/urn:isbn:9789514296147>

**Brown, Benedett & Armistead** (2010) tutkivat Yhdysvalloissa taidekasvatuksen tarjoamia keinoja kehittää pienituloisten perheiden lasten kouluvalmiutta päiväkodissa. Esikoululaiset harjoittelivat kouluvalmiustaitoja varhaiskasvatuksessa musiikin, luovan liikunnan ja kuvataiteiden avulla. Tutkimuksessa vertailtiin kahta ryhmää, joista toinen oli taideopeutuksessa kaksi vuotta ja toinen ryhmä vuoden. Pidempään päiväkodissa olleiden lasten kouluvalmius sekä heidän kielelliset valmiutensa olivat paremmat. On huomattava, että kypsyminen ei yksin saanut aikaan tuloksia. Tulokset osoittavat, että taidepainotteiset harjoitukset voivat parantaa tiedollisia tuloksia sosioekonomisesti ”riskiryhmissä” olevilla lapsilla. (Brown, Benedett & Armistead 2010, 112–124.) *Brown, E.D., Benedett, M. B. & Armistead, E. 2010. Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. Early Childhood Research Quarterly 25 (1), 112–124.*

**Harju-Luukkainen** (2007, 33) tutki, miten 3–6-vuotiaiden lasten suomen ja ruotsin kieli kehittyy ruotsinkielisessä kielikylpypäiväkodissa. Kielenkehityksen lisäksi tarkasteltiin siihen liittyviä ongelmia ja vahvuuksia. (Emt. 33.) Keskeisiä tuloksia olivat: lasten kielitaito kehittyi odotusten mukaan, kuullunymmärtämisen taidot olivat paremmat kuin kielen tuottamisen (eli nimeämisvalmiudet jäivät heikommiksi), ruotsin kielen taito oli joka alueella suomen kielen osaamista heikompaa, lapsilla oli äidinkielessä vuotta kielikylpykieltä aikaisemmin nopean kielenkehittymisen kausi, lapset kehittivät luovia strategioita kielen tuottamisessa ja jo varhaiskasvatusikäiset lapset käyttivät kielikylpykieltä ajattelun välineenä (emt. 207). Hyvä äidinkielen osaaminen ennusti hyvää kielikylpykielen hallintaa. (Emt. 208.) Tutkija kykeni tutkimuksen pohjalta myös luomaan kielikylpyyn yleisen didaktisen mallin. Didaktiikan kehityskohteiksi ilmenivät käytetyn kielen lapsentasoisuus, sanaston monipuolinen harjoittelu, henkilökunnan kielentarkkailu, lasten kannustaminen, lapsen lähikehityksen vyöhykkeen mahdollisuuksien tunnistaminen, opetuksen eriyttäminen sekä henkilökunnan koulutus. (Emt. 209.) *Harju-Luukkainen, H. 2007. Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä: 3–6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa. <http://www.doria.fi/handle/10024/29029>*

**Hatzigianni ja Margetts** (2012) selvittivät tutkimuksessaan, kuinka tietotekniikka voi tukea lapsen itsetuntoa. Australialaisessa tutkimuksessa oli mukana 52 4–6-vuotiaasta lasta. Tulokseksi saatiin, että tietotekniikka voi auttaa lasta tutkimaan ja keksimään, antaa haastavaa toimintaa ja tukea lapsen itsetuntoa, kunhan lapsi vain käyttää tietokonetta. Tutkimustulokset tukevat huolellisesti suunnitellun ja toteutetun tietokoneaktiiviteetin tärkeyttä lapselle tämän kriittisessä iässä kognitiivisten taitojen, emotionaalisen kasvun ja identiteetin tukemisessa. (Hatzigianni & Margetts 2012, 3–20.) *Hatzigianni, M. & Margetts, K. 2012. ‘I am very good at computers’: young children’s computer use and their computer self-esteem. European Early Childhood Education Research Journal 20 (1), 3–20.*

**Heinonen** (2000, 14) tarkasteli, miten draamaleikki syntyy pedagogisena prosessina ja mikä on opettajan rooli varhaiskasvatuksen draaman toteuttamisessa. Informanttina on ollut yksi lastentarhanopettaja, joka on pitänyt vuoden ajan päiväkirjaa sekä tutkijan suorittamat havainnoinnit. (emt. 225.) Draamatuokiota voidaan jakaa kolmentyyppisiin: lämmittelyharjoituksiin, ilmaisuharjoituksiin (ääni ja eleet) sekä varsinaiset, kehittyvien teemojen draamaleikit. Kehittyvien teemojen draamaleikissä lapset oppivat narratiivisen kerronnan tavan ja voivat koetella sen muotoja ja mahdollisuuksia. (emt. 223) Draama on vuorovaikutteista toimintaa, jossa kuitenkin jokainen lapsi toimii omana itsenään. Opettaja luo toiminnalle kehiksen, joka mahdollistaa kaikkien mukaan pääsyn. Opettaja

tarjoaa myös keinoja ”kielellistää” toimintaa sanoin, elein ja matkien. (emt. 235.) Draama myös yhdistää lasten vapaan leikin ohjattuun kehykseen lapsen oman motivaation kautta (emt. 235). Opettajan roolina draamassa on neuvotella, etsiä yhteisymmärrystä ja kuunnella lasten aloitteita voidakseen suunnitella ja arvioida draaman kulkua. (emt. 236.) *Heinonen, S-L. 2000. Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/67010>*

**Karvonen** (2005) tutki lasten lukutaidon ja lukemistietoisuuden edistämistä varhaiskasvatusikäisillä lapsilla. Tutkimuksessa kehitettiin lukuleikkiohjelmaa 4–6-vuotiaille ja erityisesti esiopetusikäisille. (Emt. 61.) Lukemistietoisuus sisältää kirjaintuntemuksen ja fonologisen tietoisuuden sekä lapsen kiinnostuksen ja käsitykset lukemisesta (emt. 120). Tuloseksi saatiin, että käytetty lukuleikkimenetelmä edisti sekä lukutaidon että lukemistietoisuuden kehittymistä. Lukeminen kiinnosti lapsia, vaikka he kokivat sen vaikeaksi. Myös vanhemmat ja lastentarhanopettajat kokivat, että lasten kiinnostus lukutaitoa kohtaan kasvoi intervention aikana. Toisena tuloksena oli, että vanhemmat ja lastentarhanopettajat pitivät leikinomaista lukemaan opettamista päiväkotipedagogiikan hyödyllisenä osana. Kolmantena tuloksena oli, että lasten lukemaan oppimisessa ja kirjalliseen kulttuuriin kasvamisessa yhteistyö vanhempien ja henkilökunnan välillä on tärkeää. Kuitenkin varsinainen lukemaan opettaminen nähtiin koulun tehtävänä. (Emt. 120.) Lapset olivat innokkaita oppimaan lukemaan. Vanhemmat lapset olivat kiinnostuneita lukemisesta ja kirjoittamisesta, nuoremmat taas lukemiseen liittyvästä tekemisestä (leikkiminen, liikkuminen ja piirtäminen). (Emt. 123.) *Karvonen, P. 2005. Päiväkotilasten lukuleikit: lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2183-2>*

**Koivisto** (2007, 15) teki toimintatutkimuksen siitä, millaisin kasvatuskäytäntöin ja toimintatavoin voidaan vahvistaa lapsen itsetuntoa päiväkodissa sekä selvittää lasten itsetunnon vahvistumiseen johtavat tekijät (emt. 15). Tarkoituksena oli kehittää päiväkodin kasvatuskäytäntöjä ja toimintatapoja lasten itsetuntoa vahvistavaan suuntaan (emt. 157). Kehittämistyön prosessiin liittyvä tulos oli, että yksilöllinen (käyttöteorian muodostaminen) ja yhteisöllinen (toimintakulttuurin kehittäminen) taso kulkivat käsi kädessä ja yksilöt ja yhteisöt kehittyivät vuorovaikutuksessa. Muutokseen tähtäävässä prosessissa tärkeiksi osoittautuivat yhteinen päämäärä, yhteinen tietämys, hyvä ilmapiiri sekä palaute. (emt. 157.) Prosessin vaiheet olivat huomion kiinnittäminen ensin ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen, sitten lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja lopulta lapsen itsetuntoa kehittävän pedagogiikan kehittämiseen (emt. 157–158). Tutkimuspäiväkodissa lapsen kohtaamiseen käytettiin enemmän aikaa ja vuorovaikutuksen laatuun panostettiin. Tämä johti lapsen itsetuntoa vahvistaviin käytäntöihin. Tutkijan mukaan lapsen itsetuntoa vahvistavat käytännöt ovat päiväkodissa mahdollisia, mutta edellyttävät tietoista toimintaa ja työn reflektointia koko työyhteisöltä. (emt. 158.) Työyhteisössä otettiin tutkimuksen myötä käyttöön tutkiva työtapa, joka johti toista ihmistä arvostavaan, keskustelemaan ilmapiiriin (emt. 159). *Koivisto, P. 2007. ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa”: päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2905-3>*

**Korkeamäki ja Dreher** (2012, 219) tutkivat lastentarhanopettajien käytäntöjä ja niiden suhdetta kansallisiin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma-asiakirjojen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet) sisältöön, erityisesti

kielenkehityksen ja vuorovaikutuksen kannalta (emt. 219). Tutkimuksessa havaittiin, että suomalaiset opetussuunnitelmat ovat tulkinnanvaraisia ja tästä syystä niiden tulkinta ja jalkauttaminen ovat haasteellinen tehtävä. Monet opetussuunnitelmien näkökohdista otettiin toiminnassa huomioon, mutta vain päällisin puolin ja usein tilanteisesti. Opettajat olivat kuitenkin herkkiä lasten aloitteille ja tarjosivat aikaa leikille. Kielenkehityksen ja vuorovaikutuksen kannalta implementointikäytännöt kaipasivat vielä kehittämistä ja sukeutuvan lukutaidon menetelmien tunnistamista ja hyödyntämistä. (Emt. 229.) Tutkimuksessa selvisi, että opetussuunnitelmien jalkauttaminen yhdessä kaikkien toimijoiden kanssa paikalliset olosuhteet huomioonottaen on hyvä käytäntö, mutta vaatii opettajilta ammattitaitoa. Tällainen opettajien ammattitaitoa vaativa osaaminen on houkutteleva, mutta vaativa tapa jalkauttaa opetussuunnitelmaa ja kuten tutkimuksessa havaittiin, opetussuunnitelmien implementoinnissa ei kyetty huomioimaan kaikkia näkökohtia. Tarkempi, vähemmän tulkinnanvarainen opetussuunnitelma voisi olla helpompi viedä käytäntöön, mutta voisi toisaalta vähentää opettajien positiivista suhtautumista opetussuunnitelmauudistukseen. Tutkijat ehdottavatkin, että tarkemman opetussuunnitelma-asiakirjan sijaan opettajille tulisi järjestää koulutusta, vaikkei sekään aina ole osoittautunut tehokkaaksi. (Emt. 230.) *Korkeamäki, R-L. & Dreher, M. J. 2012. Implementing curricula that depend on teacher professionalism: Finnish preschool and early childhood core curricula and literacy-related practices. European Early Childhood Education Research Journal 20 (2), 217–232.*

**Lepola, Kivineva ja Orvasto** (2012, 337) tarkastelivat koeasetelmassa tehostetun sadunlukuintervention vaikutuksia esiopetusikäisen lapsen kuullunymmärtämisen ja oppimismotivaation kehittymiseen. Tutkimukseen osallistuneessa esiopetusryhmässä oli 12 lasta, joista osalla oli erityisen tuen tarvetta. 12 henkilön kontrolliryhmä valittiin satunnaisesti 130 lapsen joukosta. Molempiin ryhmiin kuului lapsia, jotka olivat kertomusten ymmärtämisen lähtötasoltaan heikkoja, keskitasoisia ja taitavia. Lasten oppimista arvioitiin esiopetusvuoden aikana 2–3 kertaa ja kerran 1. luokan keväällä. (Emt. 339.) Tulokseksi saatiin, että koeryhmän kertomuksen ymmärtämisen taidot paranivat, mutta kuullun ymmärtämisen kehityksen kanssa toimintamallilla ei ollut selkeää yhteyttä. Lasten välttämismotivaatio väheni ja tehtäväsuuntautunut motivaatio lisääntyi uuden toimintamallin tultua tutuksi. (Emt. 345.) Ensimmäisellä luokalla koeryhmän lasten tekninen lukutaito, ymmärtäminen ja sadun kerronta oli samalla tasolla luokan muiden oppilaiden kanssa. Tämä voi viitata siihen, että tehostettu sadunlukuinterventio tukee erityistä tukea tarvitsevien lasten kouluun siirtymistä. Koeryhmän lasten muistinvarainen kerronta oli loppuarvioinnissa tilastollisesti merkitsevästi parempi kuin kontrolliryhmällä. Toimintamallissa lapsen huomiota ohjattiin sadun keskeisiin tapahtumiin, hahmoihin ja syy-seuraussuhteisiin muistinvaraisen kerronnan ja kysymyksien avulla. (Emt. 346.) *Lepola, J., Kivineva, T. & Orvasto, R-L. 2012. Esiopetuksen satujenlukemismenetelmän yhteys ymmärtämistaitojen kehittymiseen esiopetus- ja kouluiässä. Kasvatus 43 (4), 336–349.*

**Myöhänen** (2011) tutki esiopetusmateriaaleja ja niiden kielellisen tietoisuuden harjoituksia ja etenemistä sekä niiden tarjoamaa tukea lapsen kielellisen tietoisuuden kehittymiselle. Keskeistä tutkimuksessa oli kielen muoto, joten siinä keskityttiin fonologiseen, morfologiseen sekä syntaktiseen tietoisuuteen. (Emt. 78.) Esiopetuskirjoissa tärkeimmäksi osoitautui esiopetusikäisen fonologisen tietoisuuden harjoittaminen. Fonologisia ja syntaktisia harjoituksia merkittävästi vähäisemmäksi jäivät morfologiset harjoitukset. Morfologinen tietoisuus ei näy ohjaavissa asiakirjoissa, mikä saattaa selittää sen asemaa esiopetuskirjoissa. (Emt. 163–164.) Systemaattisesti etenevät harjoitukset ovat tehokkaampia ja vai-



kutuksiltaan pitkäaikaisempia kuin satunnaisesti etenevät harjoitukset, etenkin erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla (emt. 162). Minkään kielellisen tietoisuuden osa-alueet eivät olleet optimaalisessa järjestyksessä esiopetusmateriaaleissa (emt. 168–170). *Myöhänen, M. 2011. Esiopetuskirjojen harjoitukset kielellisen tietoisuuden kehittäjinä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4655-6>*

**Mäkinen** (2002) teki toimintatutkimuksen esioppilaiden fonologisen tietoisuuden kehittymistä ja sen yhteyttä alkavaa luku- ja kirjoitustaitoon tutkiakseen. Sen lisäksi tutkija selvitti laatimansa harjoitusohjelman pedagogisia edellytyksiä ja valmiuksia. Harjoitusohjelmaan liittyvä fonologisen tietoisuuden testi tehtiin lapsille esiopetusvuoden aluksi ja lopuksi. (Emt. 18.) Tutkimuksessa havaittiin, että esioppilaiden fonologisen tietoisuuden kehittymisessä oli havaittavissa yleisiä kehityslinjoja mutta myös yksilöllisiä eroja tietoisuudesta kirjoitetusta kielestä ja lukemisen oppimisesta (emt. 223), jotka olivat vastavuoroisessa ja rinnakkaisessa suhteessa toisiinsa (emt. 259). Alkutestissä pystyttiin ennustamaan luku- ja kirjoitustaitoa: lapset, jotka oppivat itsekseen lukemaan, olivat alkutestissä ylivoimaisia lukutaidottomiin verrattuna. (Emt. 259.) Luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä pystyttiin tukemaan fonologisen tietoisuuden sekä metakognitiivisten taitojen harjoitteilla. Ensimmäisen kouluvuoden syyslukukauden aikana kaikki harjoitusryhmään kuuluneet lapset olivat saavuttaneet sanan tunnistamiseen ja ymmärtämiseen sekä kirjoittamisen taidot. Ero vertailuryhmään oli selvä. (Emt. 260.) Fonologisten taitojen varhainen harjoittaminen toi lapsille onnistumisen kokemuksia ja harjoitusohjelman harjoitteet lisäsivät oppilaiden tarkkaavaisuutta ja aktiivisuutta (emt. 261). Oppilaiden persoonallisuuden piirteet ja oppimiskokemukset olivat tekijöitä, jotka vaikuttavat lukemaan oppimiseen ja joita on vaikeaa ennustaa etukäteen (emt. 261). *Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5529-0>*

**Nurmilaakso** (2006, 81) tutki lastentarhanopettajien käsityksiä lukemaan alkavan kuusi-vuotiaan opettamisesta. Tarkoituksena oli myös tutkia päivittäisiä lukemaan opettamisen käytäntöjä, opettajien ammatillisten taustatekijöiden vaikutusta sekä päiväkodin toimintaympäristöön liittyviä tekijöitä. (Emt. 81.) Tutkimuksen tulokseksi saatiin, että lastentarhanopettajat pitivät äidinkielen selkeää artikulaatiota, hyvää sanavarastoa, kielellisen tietoisuuden harjoittamista sekä kirjoitussuunnan tietämistä tärkeinä. Motivaation merkitystä alkavan 6-vuotiaan lukijan kanssa lastentarhanopettajat painottivat. (Emt. 161.) Päivittäisiä, lukemista kehittäviä käytäntöjä olivat muun muassa jatkotarinoiden lukeminen, lapsen kanssa lukeminen kahdestaan sekä teksteistä keskusteleminen etukäteen. Leikkilukemista tai lastentarhanopettajien itse keksimiä tarinoita ei ollut käytössä (emt. 161–162). Tärkeintä lapsen kieltä kehittävän ympäristön luomisessa oli lasten kysymyksiin vastaaminen ja heidän kanssaan keskusteleminen sekä lapsen kannustaminen monipuoliseen ilmaisuun. Esteenä laadukkaaseen ympäristön luomiseen oli muun muassa toiminnan suunnittelun vähäisyys, edistäjänä puolestaan yhteistoiminta kollegoiden kanssa. (Emt. 162.) Esteenä lukemisen opettamiselle olivat ajan vähyys ja liian suuret lapsiryhmät (emt. 163) Lastentarhanopettajien käytännön toiminnassa oli jonkin verran eroja riippuen koulutustaustasta (esi- ja alkuopetuksen opinnot suorittaneet, kasvatustieteen kandidaatit, vanhamuotoisen lastentarhanopettajakoulutuksen suorittaneet) (emt. 163). Ympäristöissä oli eroa: aamuisin toimivissa osapäiväryhmissä toiminta oli kokopäiväryhmää monipuolisempaa (emt. 164). Tutkimuksessa havaittiin, että koulutuksessa tai lisäkoulutuksessa saatu tieto lasten kielellisestä kehityksestä ja sen harjoittamisesta oli käytössä käytännös-

säkin, mutta myönteistä ajattelua pitäisi vielä koulutuksissa korostaa sekä kehittää lisää 6-vuotiaille sopivia, leikinomaisia oppimistapoja. (Emt. 182.) *Nurmilaakso, M. 2006. Lukemisen alkeita päiväkodissa: Lastentarhanopettaja ja alkava kuusivuotias lukija. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2980-3>*

OECD:n raportin (2013, 95) mukaan tietotekniikan käyttö ja tietokoneiden määrä perusopetuksessa on lisääntynyt. Raportissa nostetaan esille seikka, että tulevaisuutta ajatellen on hyvä pohtia, onko opettajilla tarvittavia taitoja opettaa ja pysyykö opetus kehityksen tahdissa. Varhaiskasvatuksessa tietotekniikan käyttö on hyvin vaihtelevaa (mm. Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 18). *OECD. 2013. Trends Shaping Education 2013. OECD Publishing. [http://dx.doi.org/10.1787/trends\\_edu-2013-en](http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2013-en). Viitattu 13.4.2013.* sekä *STM. 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministerin selvityksiä 2007:7. Helsinki.*

**Ruokonen** (2005) tutki lahjakkaiden lasten oppimisympäristöjä Suomessa ja Virossa (emt. 25). Tutkimus oli jaettu neljään osaan ja yksi niistä käsitteli lahjakkaita lapsia esikoulussa ja alkuopetuksessa. Tutkija havaitsi, että sekä Suomessa että Virossa koulujärjestelmä arvostaa lapsen yksilöllisyyttä, mutta usein suuret ryhmät ja käytäntö, että kaikki lapset ovat mukana, opetussuunnitelman vaikutus on tasapäistävä ja ohjaa lahjakkaita lapsia osaksi valtavirtaa. Teoriassa opettajien tulisi suunnitella oppitunnit vastaamaan kaikkien lasten tarpeita, mutta resurssien vähyden vuoksi lahjakkaiden erityiset tarpeet jäävät sellaisten lasten varjoon, joilla on ongelmia sosiaalisessa kanssakäymisessä tai oppimisessa. (Emt. 58.) Opettajat tunnistivat lahjakkaat lapset ja ymmärsivät näiden tarvitsevan mukautettua opetussuunnitelmaa. Suomessa koulun aloittaminen vuotta aikaisemmin 6-vuotiaana havaittiin tutkimuksessa hyväksi lahjakkaille lapsille. Esi- ja alkuopetuksessa olisi tarpeen huomioida lasten erilaisuus. (Emt. 71.) Tutkimuksessa havaittiin, että sosiaalisesti taitavilla lahjakkaila lapsilla oli huomattavasti vähemmän alisuoriutumista ja he auttoivat tovereitaan sekä johtivat ryhmätöitä. (Emt. 68.) Lahjakkaiden lasten huomioimisen suurimpina esteinä opettajat pitivät suuria ryhmäkokoja, fyysistä ympäristöä ja avustajien puutetta. Kasvatuskumppanuus vanhempien kanssa on ensiarvoisen tärkeää, jotta lahjakkaan lapsen tarpeet voidaan ottaa huomioon kaikissa lapsen kasvuympäristöissä. (Emt. 71.) *Ruokonen, I. 2005. Estonian and Finnish gifted children in their learning environments. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2001-6>*

**Takala, Oikarinen, Kokkonen ja Liukkonen** (2011) selvittivät tutkimuksessaan varhaiskasvattajien kokemuksia 3–4-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmään kohdistetusta sosioemotionaalista taitojen kehittävästä liikuntainterventiosta (emt. 69). Näitä taitoja ovat toisten kuuntelu, kontaktin ottaminen, yhteistoiminta pari- ja ryhmätöissä, muiden auttaminen, empatian osoittaminen, vuoron odottaminen ja häviön kestäminen (emt. 70). Kasvattajat kuvasivat tärkeiksi kokemiaan pedagogisia toimenpiteitä sekä liikuntatuokiota mahdollistavia päiväkodin toimenpiteitä. Tärkeitä pedagogisia toimenpiteitä olivat lapsen huomioiminen ja aloitteiden vastaanottaminen, lapsi lapsiryhmän jäsenenä, lapsen rohkaiseva tukeminen sekä toiminnan tavoitteellisuus. (Emt. 74.) Liikuntatuokioiden edellytyksenä olevat päiväkodin toimenpiteet olivat liikuntatuokioiden valmistelu etukäteen, tavoitteiden sisäistäminen, valmis ohjelma tuokioille sekä yhteistyö kaikkien toimijatahojen kanssa (emt. 75). Intervention aikana päiväkodeissa oli käytössä valmis liikuntakasvatusohjelma. Kasvattajat kokivat valmiin ohjelman hyvänä, koska se mahdollisti myös lasten aloitteiden huomioimisen. (Emt. 76.) Tutkimuksessa havaittiin, että kasvattajien sosioemotionaalis-

ten taitojen huomioiminen liikuntatuokioilla laajeni lasten sosioemotionaalisten taitojen huomioimiseen muissakin päiväkodin tilanteissa. Kasvattajat kokivat intervention aikana tuokioiden etukäteisvalmistelun, omalle ryhmälle optimoinnin ja lasten sosioemotionaalisten taitojen havainnoinnin kuormittavaksi. Yleensä suurimpana ongelmana päiväkodissa kasvattajat näkivät ajanpuutteen. (Emt. 78.) *Takala, K., Oikarinen, A., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2011. Päiväkotilasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioilla edistävät tekijät varhaiskasvattajien kokemana. Kasvatus 42 (1), 69–80.*

## **Teema 7: Esiopetus ja siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen**

*Teeman alla olevissa tutkimuksissa tarkastellaan esi- ja alkuopetuksen käytäntöjen yhteensovittamista, siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen, eroja esi- ja alkuopettajien pedagogisessa ajattelussa, vuorovaikutusta sekä esiopetuksen laatua erilaisissa oppimisympäristöissä.*

**Ahtola** (2012) selvitti tutkimuksessaan erilaisten proaktiivisten ja estävien oppilas-huoltotoimenpiteiden edellytyksiä ja vaikutuksia esikoulussa ja peruskoulun alaluokilla Suomessa. Artikkeliväitöskirjansa osatutkimus I:ssä Ahtola tarkastelee lapsen siirtymistä esikoulusta peruskouluun ja siihen liittyvien siirtymäkäytäntöjen vaikutusta akateemiseen suoriutumiseen. (Emt. 38.) Lapsen siirtymiseen esikoulusta ensimmäiselle luokalle saattaa sisältyä organisaatioon, fyysisiin olosuhteisiin, pedagogiikkaan sekä toimintoihin liittyviä muutoksia. Tästä syystä siirtymiseen on hyvä valmistautua, jotta kuilu peruskoulun ja sitä edeltävän esikoulun välillä olisi mahdollisimman pieni. Tällaisia siirtymäelementtejä ovat muun muassa esiopetuksessa olevien lasten tutustumiskäynnit koululle. (Emt. 23–24.) Tutkimuksessa havaittiin, että käytössä on neljä erilaista tapaa helpottaa siirtymää: koulunaloittajista käydyt keskustelut esiopetuksen ja peruskoulun välillä, kouluvierailut, esi- ja alkuopettajien yhteistyö sekä opetussuunnitelmayhteistyö tai lapsen henkilökohtaisen vasun käsitteleminen. Kaksi viimeksi mainittua olivat harvinaisia käytäntöjä. Lasten akateemisissa taidoissa ei havaittu esikoulukeväänä eroja eri esikoulujen välillä, mutta ensimmäisen luokan keväällä akateemisissa taidoissa oli havaittavissa eroja: mitä enemmän erilaisia siirtymäkäytäntöjä oli käytössä, sitä enemmän lasten taidot kehittyivät ensimmäisen kouluvuoden aikana. Opetussuunnitelmayhteistyö ja lapsen henkilökohtaisen vasun läpikäyminen näyttivät olevan parhaat yksittäiset tavat ennustaa lapsen taitotasoa. Sitä vastoin kaikille vanhemmille yhteisesti järjestetty tiedotustilaisuus ei ennustanut koulusaavutuksia. Myöskään yksittäisille lapsille ja heidän vanhemmilleen järjestetyt toimet eivät ennustaneet myöhempiä koulusaavutuksia. (Emt. 38.) Tutkimuksessa tarkasteltiin myös esiopettajien ja luokanopettajien kokemuksia siirtymäkäytännöistä. Tutkimuskunnissa oli käytössä siirtymään liittyviä käytäntöjä: kouluun tutustuminen, koulutulokkaan kanssa keskustelu, henkilökohtainen keskustelu perheen kanssa, lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan tai kasvun kansioon tutustuminen tai opetussuunnitelmayhteistyö. Luokanopettajat pitivät näitä kaikkia tärkeinä, vaikka tutkimuskunnissa kaikkia käytäntöjä ei ollutkaan käytössä. Esteiksi siirtymäkäytännöille nähtiin ajanpuute ja hallinnolliset raja-aidat. Käytänteiden implementointi näytti olevan yhteydessä kunnan tason ohjaukseen ja toimenpiteisiin. (Emt. 40–41.) *Ahtola, A. 2012. Proactive and Preventive Student Welfare Activities in Finnish Preschool and Elementary School: Handling of Transition to Formal Schooling and a National Anti-Bullying Program as Examples. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5157-4>*

**Brotherus** (2004, 45) tutki esiopetuksen toimintakulttuuria erilaisissa esiopetusympäristöissä. Erilaisten ympäristöjen oletettiin vaikuttavan toimintakulttuuriin, samoin kuin ryhmän koostumuksen, koon, sukupuolijakauman, lasten iän sekä henkilökunnan määrän ja koulutuksen. (Emt. 45.) Lähtökohtina olivat esikouluryhmien opetussuunnitelmat ja toimintaympäristöt sekä niiden suhde toteutuneeseen toimintaan ja toimintakulttuuriin. (Emt. 241.) Tutkimuksessa havaittiin, että eri ympäristöissä toteutetulla esiopetuksella oli erilaisia opetuskulttuurin painotuksia. 6-vuotiaiden päiväkodin esiopetusryhmässä oli toimintatuokiopainotteista pedagogiikkaa, 3–6-vuotiaiden päiväkotiryhmässä vapaata leikkiä painottava pedagogiikka, koululla järjestetyssä esiopetusryhmässä yksilöllistä oppimista korostava pedagogiikka ja yhdistetyssä esi- ja alkuopetusryhmässä peruskoulun opetukselliset piirteet. (Emt. 256.) Opetussuunnitelmat eivät näkyneet mainittavammin hallinnollisesti päiväkodin alaisuudessa olevissa esiopetusryhmissä, mutta tutkimuksen voi katsoa osuneen opetussuunnitelmalliseen murroskohtaan. Opetussuunnitelmien laatiminen päiväkodissa ja esiopetuksessa oli käynnistymässä. Koulussa opetussuunnitelma ohjasi toimintaa. Toimintakulttuuri vaikuttaa merkittävästi toimintaympäristöihin ja toimintaan. Päiväkodissa tai päiväkodin hallinnoimana järjestetyssä esiopetuksessa lapset oppivat arjen toimintojen kautta omatoimisuutta ja yhdessä oloa teematyöskentelyn tai sisältöaluepainotteisuuden ohella. (Emt. 259–269.) Koulun toimintakulttuurissa eskarilainen opettelee koululaisen roolia ja taitoja ja tietoja opiskeluympäristössä. Kouluopetukseen integroidussa esiopetuksessa toiminta ei poikkea esikoululaisten osalta koululaisten toiminnasta, joten voidaan katsoa, että näiden lasten koulunkäynti on alkanut 6-vuotiaana. (Emt. 260.) Myös opettajan koulutustaustalla näytti olevan vaikutusta toimintakulttuuriin. Tutkija havaitsi myös, että rutiinit ohjaavat oppimista. Aika, tilat, työnjako, organisatoriset ratkaisut ja didaktiset mallit määrittävät toimintakulttuuria. (emt. 258.)

*Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1294-3>*

**Haring** (2003) tutki, mitä eroja ja yhtäläisyyksiä on esi- ja alkuopettajien pedagogisessa ajattelussa. Kysymys on olennainen pohdittaessa joustavaa siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen. (Emt. 73.) Pedagogisen ajattelun nähdään ohjaavan opettajan toimintaa (emt. 214). Tulokseksi saatiin, että esiopettajat eksplikoivat ja arvioivat omaa pedagogiikkaansa enemmän kuin alkuopettajat. Tähän lienee syynä velvoittavan esiopetussuunnitelman puuttuminen ja päiväkodin moniammatillinen ja yhteisöllinen toimintakulttuuri. (Emt. 218.) Opettajien pedagoginen ajattelu jäsentyy viiden lapsen oppimista kuvaavan teema-alueen kautta: kehityksen yhteys oppimiseen, motivaation merkitys, tiedon rakentuminen, metakognitio ja itseohjautuvuus sekä oppimisympäristön merkitys. (Emt. 218.) Kehityksen yhteys oppimiseen oli kaikilla opettajilla keskeinen, mutta esiopettajat puhuivat siitä eriytyneemmin. Tähän lienee syynä opettajien koulutuksen erilaiset painopisteet. Kehityksen korostaminen johti esiopettajilla pedagogisen prosessin muutoksiin (yksilöllisyys ja eriyttäminen) toisin kuin alkuopettajilla. Opettajat suosivat ajatusta joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. (Emt. 218–219.) Motivaation merkitys oli esiopettajille suurempi kuin alkuopettajille. Esiopettajat pyrkivät selvittämään lapsen omia kiinnostuksen kohteita sisäisen motivaation tukemiseksi kun taas alkuopettajat ajattelivat motivaation olevan opettajan herätettävissä. (Emt. 220.) Metakognitiivisia taitoja ja itseohjautuvuutta esi- ja alkuopettajat lähestyivät eri tavoin: esiopettajien pedagogisessa prosessissa lapsi ja aikuinen ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa alusta alkaen kun alkuopettajat taas suunnittelevat tavoitteet yksin. (Emt. 221.) Kaikkiaan opettajien pedagoginen tietoperusta on lähellä toisiaan, mutta pedagogiset prosessit poikkeavat huomattavasti, ja esiopettajien tietope-

rustan ja prosessin kokonaisuus on ristiriidattomampi (emt. 223). Esiopettajilla prosessia ohjaa lapsen sisäinen motivaatio ja vuorovaikutus (emt. 222), opettajia kontekstuaaliset seikat ja opettajan koulutustausta (emt. 224). *Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen.* <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-372-0>

**Holst** (2013) tutki, millaista on kuusivuotiaiden matemaattisiin sisältöihin kohdistuva opetus-oppimis –vuorovaikutus Suomessa, Ruotsissa ja Englannissa sekä sen vaikutuksia lasten suorituksiin. Edellä mainittujen maiden esiopetukselle yhteistä on, että sitä tarjotaan koko kuusivuotiaiden ikäluokalle ja osallistumisaste on korkea. Eroja on muun muassa oppivelvollisuuden alkamisiässä (Englannissa jo 5-vuotiaana), esiopetuksen järjestämispaikassa (Suomessa pääosa esiopetuksesta järjestetään päiväkodeissa) sekä opettajan koulutuksessa. (Emt. 104.) Opetussuunnitelmat poikkeavat toisistaan: Englannissa on yksityiskohtainen ja ainejakoinen, Suomessa ainejakoinen ja eheyttävä ja Ruotsissa väljä ja eheyttävä (emt. 106). Seuraavassa tarkastellaan Suomen osatuloksia. Suomalaisen esiopetussuunnitelman mukainen lapsikeskeisen kasvun, kehityksen ja oppimisedellytysten turvaaminen on keskeinen periaate. Toiminnassa se huomioidaan siten, että matematiikan opetus alkaa opettajalähtöisyydellä ja jatkuu itsenäisenä työskentelynä oppijalähtöisenä tai jaetun vuorovaikutuksen kautta. Alkuopetuksessa jaettua vuorovaikutusta ei esiinny. (Emt. 106.) Tutkimuksen mukaan varhaisen lukukäsitteen tavoitteisiin päästään parhaiten jaetussa opetus-oppimisvuorovaikutuksessa. Heikointa menestys on oppijalähtöisessä, leikkiä ja arjen toimintoja korostavassa oppimisympäristössä. Perinteinen opettajalähtöinen opetus tuotti keskimääräisiä tuloksia. Vuorovaikutuksesta suurin osa oli opettajalähtöistä, seuraavaksi eniten oppijalähtöistä ja vähiten jaettua vuorovaikutusta. (Emt. 110.) Tutkimuksessa todettiin, että kouluopetus oli opettajalähtöisempää ja vaati kykyä itsenäiseen työskentelyyn. Tämä tarkoittaa, että koulussa edellytetään koulukypsyyttä, vaikka virallisissa asiakirjoissa puhutaan paremminkin koulun kypsyydestä vastata oppijoiden tarpeisiin kolmiportaisen tuen muodossa. Tämä tulos ei siis tue koulunaloittamisen aikaistamista. (Emt. 14.) Kuusivuotiaiden opetuksessa hyviä tuloksia saatiin kaikissa tutkituissa oppimisympäristöissä, mutta haasteena on suunnitella toiminta siten, etteivät opetussisällöt kavenna leikin tilaa (emt. 117). *Holst, T. 2013. Vertaileva tapaustutkimus kuusivuotiaiden opetus-oppimis -vuorovaikutuksesta, matematiikkaepisodeista ja lukukäsitteen osaamisesta.* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5312-7>

**Karikoski** (2008, 20) tutki vanhempien kokemuksia lapsensa siirtymisestä esiopetuksesta perusopetukseen. Teoreettisena viitekehyksenä oli Bronfennbrennerin (1979) ekologiseen teoriaan kuuluva ekologinen siirtymä. Ekologisen siirtymän tunnusmerkkejä ovat lapsen kasvuympäristön sekä lapsen roolin muutos ja näiden vuorovaikutus. (Emt. 148.) Tulokseksi muutosprosesseihin tutkija löysi roolim muutoksen eskarilaisesta koulunaloittajaksi ja sitten koululaiseksi sekä kasvu ympäristön osalta esikoulun toimintakulttuurin muutoksen koulun toimintakulttuuriin (emt. 148). Kasvu ympäristön kulttuurin muutoksella oli yhteyttä lapsen roolim muutokseen: jos kasvu ympäristön kulttuurin muutos oli vähäinen, lapsen roolim muutos oli niin ikään pieni ja kouluun sopeutuminen helppoa. Kasvu ympäristön voimakas muutos oli yhteydessä lapsen jyrkkään roolim muutokseen, joka johti pitkään ja vaihtelevaan kouluun sopeutumiseen, johon saattoi liittyä myös sopeutumiso ongelmia. Vuorovaikutussuhteiden pysyvyys kasvu ympäristön kulttuurin muutoksessa oli positiivista merkitystä lapsen kouluun siirtymisessä. (Emt. 148.) Tutkija havaitsi, että esiopetusryhmien käytännöt eroavat huomattavasti toisistaan eikä esiopetus näin yhdenmukaista kaikkien lasten koulunaloitusta. Esikoulussa ei valmennettu lapsia koulumaiseen opettaja-

johtoiseen opetukseen ja oppilaan rooliin. Yhdistetyssä esi- ja alkuopetusluokassa olevat lapset puolestaan saattavat joutua tosiasiallisesti aloittamaan koulun jo esiopetusvuonna. Hankaluuksia kouluun siirtymisessä aiheutti vanhempien ja opettajan kasvatusyhteistyön alkaminen alusta. Tutkija ehdottaakin, että kasvatusyhteistyön tulisi esiopetusvuonna olla säännöllistä ja järjestelmällistä myös koulun suuntaan. (Emt. 149.) Tämä voisi toimia myös esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakäytäntöjen lähentämisen lähtökohtana. Nivelvaiheessa lapsen sosiaalisten taitojen vahvistaminen, lapsen itsenäisyyden ja vastuullisuuden tukeminen, yksilöllisen oppimispolun rakentaminen sekä akateemisten taitojen opetteleminen olisivat keskeisiä. (Emt. 150.) Tutkija huomauttaa myös, että koulunaloittamisien pitäminen ennallaan on perusteltua, mutta toisaalta sitä tulisi joustavoittaa. Yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksen luokassa olleet eskarilaiset saivat opetella akateemisia taitoja oman mielenkiintonsa mukaan. (Emt. 151.) Yhdysluokassa esiopettaja kulki lasten mukana esiluokan ja ensimmäisen luokan ajan helpottaen siirtymää (emt. 152).

*Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä: vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514287459>*

**Leppälä** (2007) tutki opetusjärjestelyjä ja lasten oppimisen arviointia vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun soveltamista yhdistetyn esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeen puitteissa. Tutkija tarkasteli tätä kahdesta esiopetuksen tavoitteesta, lapsen yksilöllisyyden korostamisesta ja sosiaalisuuden tukemisesta käsin. (Emt. 59.) Tutkimuksessa yhdistetyn esi- ja alkuopetuksen etuina nähtiin esi- ja alkuopetuksen lähentyminen, lasten yksilöllisten erojen huomioiminen, lasten oppimisen jatkuvuus ja joustavuus sekä vanhempien aktiivinen rooli. Tutkimuksessa havaittiin, että esi- ja alkuopetuksen lähentymisen ansiosta lasten kouluun siirtyminen esiopetuksesta helpottui (emt. 109) ja oppituntien ja välituntien pidentäminen esiopetuksen käytäntöjen mukaiseksi näytti sopivan sekä esi- että alkuopetukseen (emt. 165). Opettajat ja lastentarhanopettajat kokivat esi- ja alkuopetuksen käytäntöjen sekoittumisen mahdollistavan ammatillisen kasvun (emt. 166). Lasten yksilöllisten erojen huomioiminen mahdollisti lasten erilaisen etenemistahdin. Lasten osamistason erilaaisuudesta johtuen henkilökohtaiset tavoitteet ja yksilöllinen ohjaus olivat tarpeen. Perinteinen koko opetusryhmälle suunnattu opetus toimi huonosti yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. (emt. 183.) Oppimisen jatkuvuus ja joustavuus mahdollistui, koska lapset saattoivat jatkaa ensimmäisellä luokalla siitä, mihin olivat esiluokalla jääneet. Lapsille sallittiin eriaikaisuus oppimisessa. Lapset tunteva henkilökunta oli avaintekijä. Vanhempien rooli oli aktiivisempi kuin koulun ja vanhempien rooli yleensä. Vanhemmat olivat lastensa asiantuntijoita ja puolestapuhujia. (Emt. 185). Haasteiksi esi- ja alkuopetuksen yhdistämisessä nousivat sosiaalisten ja tiedollisten tavoitteiden painottaminen, oppimiseröjen kasvaminen, opettajien kokemus taitojen riittämättömyydestä yhdistetyn toiminnan vaatimuksiin nähden, yhdistettyyn opetukseen soveltuva pedagogiikka ja didaktiikka sekä hankaluus arvioida lapsia. (Emt. 186–191.)

*Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514283598>*

**Niikko ja Havu** (2009) tutkivat esiopetuksen laatua vanhempien, opettajien ja lasten arvioimana. Tutkimuksen keskiössä oli kansallisen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja laatuun vaikuttavien pedagogisten ratkaisujen analysoiminen. (Emt. 431.) Tarkastelussa olivat myös esiopetusuudistus ja kansallisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (myöh. esiopetussuunnitelma) laatiminen sekä paikallisten viranomaisten tulkinta

näistä muutoksista. Esiopetusuudistuksen yhtenä tavoitteena oli saada aikaan yhtenäinen ja joustava siirtyminen päivähoidosta perusopetukseen. (Emt. 432.) Tutkimuksessa havaittiin, että esiopetuksen järjestämisessä fyysinen ja sosiaalinen ympäristö näyttelevät esiopetussuunnitelman ja pedagogiikan toteuttamisessa keskeistä roolia, mutta niistä kumpikaan ei täysin täyttänyt esiopetuksen tarpeita. Tutkimuksessa todettiin myös, että esiopetuksen epäitsenäinen asema lapsen koulutuspolulla estää esiopetuksen pedagogiikan kehittämistä. Tulosten mukaan vanhemmat olivat tyytyväisiä opettajien tapaan tukea lasten kehitystä ja oppimista, mutta tästä huolimatta osa lapsista väsyi tai tylsistyi esiopetuspäivän aikana. Tämä kertoo siitä, että esiopetussuunnitelman vaatimus jokaisen lapsen yksilöllisestä tukemisesta ei toteutunut. Vanhempien ja opettajien mielestä esiopetuksen tavoitteena on saada lapset kiinnostumaan koulusta ja oppia taitoja, joita koulussa tarvitaan. Etenkin opettajat korostivat akateemisten taitojen opettamista. Vanhempien ja opettajien näkemykset yhteistyön toimivuudesta eivät olleet aivan yhtenevät. Vanhemmat eivät päässeet mukaan pedagogisiin prosesseihin (suunnittelu). (Emt. 441.) Opettajien asettamat tavoitteet toiminnalle olivat kansallisen ja paikallisen esiopetussuunnitelman mukaisia, mutta käytännössä opetussuunnitelmia ei käytetty toiminnan suunnittelussa, vaikkakin kansallisessa esiopetussuunnitelmassa mainitut ihmisenä kehittymisen tavoitteet oli jalkautettu. Opettajien mielestä esiopettajien kokoontumiset olivat merkittävä voimavara. Lapsen optimaalinen kasvu ja kehitys voidaan turvata moniammatillisen yhteistyöverkoston tuella ja tämä on yksi esiopetuksen korkean laadun edellytys. (Emt. 442.) Yleisesti ottaen lapset, vanhemmat ja opettajat ovat esiopetukseen tyytyväisiä. Kaikkien vastaajien mielestä tärkeintä esiopetuksessa on sosiaalinen ympäristö. (Emt. 442–443.) *Niikko, A. & Havu, S. 2009. In Search of Quality in Finnish Pre-school Education. Scandinavian Journal of Educational Research 53 (5), 431–445.*

**Peltonen** (2002) selvitti tutkimuksessaan haastatteleamalla hallinnosta vastaavia ihmisiä, opettajia, vanhempia ja lapsia, miten esiopetusta järjestetään pienissä kouluissa. Tällaisia pieniä kouluja, joissa esiopetus toimii perusopetuksen yhteydessä, on erityisesti Itä-Suomessa ja Lapissa. Niistä 88% esiopetusta järjestetään yhdysluokissa. Yhdysluokissa opettajana on luokanopettaja, erillisissä esiopetusluokissa esiopettaja. (Emt. 221.) Vastaajista hallinto, opettajat ja vanhemmat pitivät esiopetuksen tärkeimpänä antina lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä. Lapsista tärkeintä oli leikkiminen. Opettajat kokivat onnistuneensa hyvin antamaan vanhemmille tietoa heidän lapsestaan, mutta vanhemmat ja lapset kokivat, että tässä oli onnistuttu vain tyydyttävästi. (Emt. 221.) Hallinto ja vanhemmat painottivat hyvän ilmapiirin, terveydenhoidon ja fyysisten puitteiden merkitystä toisin kuin opettajat, jotka keskittyivät lasten toimiin ryhmänä. Hallinnon vastaajien mielestä tasa-arvoisten ja tasapuolisten mahdollisuuksien tarjoaminen kaikille oli vähemmän merkittävää kuin muiden ryhmien vastaajien mielestä. Vanhemmat toivoivat, että heidän lastaan ohjattaisiin kohti heidän koko potentiaaliaan. (Emt. 222.) Pienten koulujen pedagogiikka poikkeaa isojen koulujen pedagogiikasta ja tämä tulisi huomioida esimerkiksi luomalla pieniin kouluihin eri-ikäisten oppijoiden yhteisön ja sitä tukevan pedagogiikan. (emt. 216). Opettajat tarvitsisivat lisää erityispedagogista sekä vuorovaikutukseen liittyvää osaamista (emt. 217). *Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun. <http://urn.fi/urn:isbn:9514268962>*

**Poikonen** (2003, 48) tutki päiväkotikoulu-yhteisössä laadittavan opetussuunnitelman laadintaprosessia. Tarkoituksena oli selvittää, oliko esi- ja alkuopetuksen pedagogiikan laatua mahdollista parantaa ja yhteisen opetussuunnitelman kehittämisen avulla sekä

kehittää toimintamalli esi- ja alkuopetuksen välille. (Emt. 48.) Tutkimuksessa selvisi, että opetussuunnitelman tekeminen oli päiväkodin henkilökunnalle vieraampaa kuin koulun opettajille ja yhteinen prosessi päiväkodin ja koulun välillä oli uutta kaikille (emt. 113). Ihmiskäsitys, käsitys tiedosta sekä oppimisesta olivat opetussuunnitelmatyössä hankalia keskustelun aiheita, joten keskustelu keskittyi sisältöalueisiin ja oppiaineisiin (emt. 113–114). Opetussuunnitelman laadinta pysyi ensimmäisellä kierroksella käytännöllisellä tasolla, toisessa vaiheessa kriittistä ja muutokseen tähtäävää emansipatorista toimintaa oli enemmän. Prosessi oli hidas ja jatkuvaa keskustelua edellyttävä. Jotta koko yhteisö saatiin osalliseksi, tarvittiin esimiehen läsnäoloa ja tukea sekä kaikkien sitoutumista prosessiin. Osalliset ymmärsivät, että opetussuunnitelman laatiminen ja kehittäminen on jatkuvasti käynnissä. (Emt. 114.) Opetussuunnitelmaprosessin tarkoituksena oli kehittää myös esi- ja alkuopetuksen yhteisöllistä toimintamallia. Ensimmäisessä vaiheessa yhteisöllinen toiminta jäi vähäiseksi, mutta toisessa vaiheessa toimijat olivat halukkaita yhteistoiminnan rakentamiseen ja yhdysluokan toimintaa alettiin kehittää lastentarhanopettajan ja luokanopettajan toimesta. (Emt. 114.) Yhteinen kieli, luottamus ja kulttuurin tunteminen olivat edellytyksenä yhteiselle toiminnalle. Yhteisöllisyys näyttäytyi yhteisvastuullisuutena, toisten arvostamisena ja tukemisena. (Emt. 115.) Yhdysluokan tavoitteena oli yhdistää luokanopettajan ja lastentarhanopettajan ammatillista osaamista ja näin monipuolistaa luokan pedagogiikkaa (emt. 115). Alkuvaiheissa rakenteelliset kysymykset (tuntikehys, oppiainejakoisuus, päivärytmien yhteensovittaminen) korostuivat, mutta muutamassa kuukaudessa opetuksen eheyttäminen onnistui. Yhdysluokassa työskentely vaati opettajilta omien ammattikulttuuriensa reflektointia. Yhdysluokassa jokainen lapsi ehdittiin kohtaamaan yksilönä, aikaa oli enemmän elämyksille, kokemuksille, leikille sekä älyllisille haasteille. Opettajien yhteistoiminta oli myös mallina lapsille ja lapsetkin pääsivät apuopettajiksi. Negatiivisia ilmiöitä olivat akateemisten taitojen korostaminen ja leikin sekä esiopetusikäisille tärkeiden rutiinien (ulkoilu, ruokailu) väheksyminen. Opettajat kokivat yhdessä toimimisen rikastavaksi kokemukseksi, mutta toisinaan jatkuva toisen arvioitava oleminen koettiin rasittavaksi. (Emt. 116.) Poikonen, P.-L. 2003. ”Opetussuunnitelma on sitä elämää”: päiväkotikouluyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1787-8>

## Teema 8: Erityisvarhaiskasvatus

*Erityiskasvatusteeman alle on sijoitettu kaikki erityispedagogiset tutkimukset. Tutkimuksissa käsitellään erityistä tukea tarvitsevien tai vammaisten lasten koulupolkua esiopetuksesta alkuopetukseen, erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen osallisuutta, toimijuutta ja vuorovaikutusta, varhaiserityiskasvatuksen rakentumista varhaiskasvatuksen henkilöstön puheissa, ammatillista osaamista, inklusiota, kasvatuskumppanuutta sekä laatua.*

Alijoki (2006, 55) selvitti seuranta-tutkimuksessaan, miten erityistä tukea tarvitsevat lapset sijoittuvat esiopetukseen, millaisia tukitoimia he saavat, miten lapset jatkavat kouluun ja miten he suoriutuvat alkuopetuksessa. Lapset luokiteltiin erityistarpeen mukaan, koska se voi tulevaisuudessa auttaa ennakoimaan lapsen siirtymäpolkua. (Emt. 55.) Tulokseksi saatiin, että lapset, joilla on laajoja kehityshäiriöitä, sijoittuivat suureksi osaksi koulujen esiopetusluokille ja heillä oli myös varhennettu oppivelvollisuus. Kehitysviivästymälapset sijoittuivat starttiluokille eli heidän oppivelvollisuutta oli myöhennetty. Lapset, joilla oli sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, sijoittuivat tavallisiin lapsiryhmiin, erillisiin erityisryhmiin



ja starttiluokille. Opettajat arvioivat, että tavallisiin ryhmiin sijoitettujen lasten kohdalla 70 % sijoituksista oli onnistuneita ja erityisryhmiin sijoituksista 94 %. Tavallisissa lapsiryhmissä sijoitusratkaisun onnistuminen selittyi vertaisryhmän tuella, lapsen pärjäämisellä, edistymisellä sekä tutuilla lapsilla ja aikuisilla. (Emt. 158–159.) Epäonnistumista aiheuttivat puolestaan liian suuret ryhmäkoot, jolloin lapsen tukeminen ei onnistunut. Opettajat kokivat myös, että heillä ei ollut valmiuksia tukea sosiaali-emotionaalisista vaikeuksista kärsiviä lapsia. (emt. 159.) Erityisryhmiin sijoitusten onnistumista selitti lasten edistyminen, pienen ryhmän edut sekä lapsen kouluvalmiuden saavuttaminen ja siirtyminen yleisopetukseen. Lapset, joilla oli sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, näyttivät erityisesti hyötyvän erityisryhmään sijoittamisesta. (Emt. 159.) Erityistä tukea tarvitsevista lapsista vähän yli puolet siirtyi yleisopetukseen ja vähän alle puolet luokkamuotoiseen erityisopetukseen. Yleisopetukseen siirtyivät erityisesti lapset, joilla oli kehitysviivästymä tai sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia. Erityisopetukseen puolestaan siirtyivät lapset, joilla oli kielenkehityksen vaikeuksia tai laajoja kehityshäiriöitä. (Emt. 160.) Erityisryhmästä yleisopetukseen siirtyneiden lasten kohdalla oli eniten (23 %) epäonnistuneita luokkasijoituksia, koska opettajien mukaan lapset olisivat tarvinneet enemmän tukea kuin opettajat pystyivät antamaan (emt. 161). Pääsääntöisesti esiopetus-koulupolku toimi hyvin ja osoittautui lapsen kannalta suhteellisen pysyväksi (emt. 162). Tehokas kuntoutus toteutui paremmin erityisryhmissä kuin tavallisissa ryhmissä, joissa myös erityispedagoginen tuki jäi vähäiseksi (emt. 165). Koulussa menestyivät heikoimmin lapset, joilla oli laajoja kehityshäiriöitä ja seuraavaksi heikoimmin kielenkehityksen erityisvaikeudesta sekä tarkkaavaisuuden vaikeudesta kärsivät lapset (emt. 168). Parhaiten menestyivät lapset, jotka olivat integroituneet perusopetukseen (emt. 169). *Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen: tukitoimet ja suoriutuminen. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2984-6>*

**From** (2010, 12) tutki yhden lapsen, jolla on erityisen tuen tarvetta, osallistumista ja toimintaa päiväkotiryhmässä sekä lapsen kasvatuksen ja kuntoutuksen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia lapsen vanhempien ja ammattilaisten yhteistyönä. (emt. 12, 112). Tulokseksi saatiin, että lapsen, jolla on erityisen tuen tarvetta, toimijuuteen ja osallisuuteen liittyy monia toisiinsa liittyviä tekijöitä ja että toimintaympäristöön liittyvät tekijät estävät tai mahdollistavat lapsen toimintaa ja osallistumista. (Emt. 113.) Tutkija loi erityisen, substantiivisen teorian toiminnallisen osallistumisen mallin (emt. 113), jossa substantiiviseen teoriaan yhdistyy toimijan ja osallistujan kuvista rakennetut kehämallit. Olennaista toiminnan kehittämisen kannalta on tarkastella eri tasojen ilmiöitä ja näiden suhteita, koska ne voivat johtaa jaettuihin merkityksiin ja sitä kautta kehittyviin kuntoutuksen ja kasvatuksen käytäntöihin, jotka mahdollistavat lapsen optimaalisen kasvun ja kuntoutumisen ydinvuorovaikutuksessa ja arjen avaintoiminnassa. Mallia voidaan hyödyntää ammattilaisten ja vanhempien suunnittelun tukena. (Emt. 113.) Tutkimuksessa oli käytössä Varhainen oppimaan ohjaamisen suunnitelma, VARSU, jota käytetään yhteistyön välineenä kuntoutustahojen välillä. Ilmeni, kuitenkin, että lapsen arkinen kuntoutustieto ei nivellyt kuntoutusjaksojen tietoihin. (Emt. 114.) Tutkimuksessa ilmeni myös, että kodin ja ammattilaisten välillä on merkityskuiluja eli jaetut merkitykset eivät kohtaa tahojen välillä (emt. 114–115). *From, K. 2010. "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa": substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3801-7>*

**Hyttiäinen** (2012, 29) tutki, miten vaikeasti kehitysvammainen lapsi integroituu yleisopetukseen Suomessa ja millaiseksi hänen koulupolkunsa muodostuvat esiopetuksesta toiselle asteelle. Tämän tiedon pohjalta selvisi myös, millaisia segregaatien, integraation

ja inklusion toteuttamismuotoja vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetuksessa käytetään. (Emt. 133.) Tuloksia käsitellään tässä pääsääntöisesti esiopetuksen osalta. Tulokseksi saatiin, että oppilaan koulupolku oli esi- ja alkuopetuksessa inklusion tai integraation mukaisia (emt. 133). Inklusion periaatetta noudatettiin varhaiskasvatuksessa. Lähialueen lapset ovat yleensä samassa päivähoitopaikassa ja esiopetuksen järjestäminen myös vaikeasti vammaisille lapsille päivähoidon esiopetuksessa on muotoutunut käytännöksi. Tähän on tutkijan mukaan yhtenä syynä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmat eivät painotu samalla tavoin akateemisiin taitoihin kuin koulussa. (Emt. 134.) Koulusijoitukset perustuvat usein diagnooseihin ja oletukseen niiden muuttumattomuudesta. Tutkijan mukaan tulevaisuudessa pitäisi diagnosoinnista siirtyä siihen, että kuntoutuksessa ja tukitoimissa panostetaan erityisyyden ilmenemismuotoihin ja tukitoimenpiteiden tarjoamiseen erityistä tukea tarvitseville oppilaille ennen heidän siirtämistään segregoiiviin ratkaisuihin. Diagnosiin perustuvan koulusijoittelun lisäksi tavallisiin oppilaisiin verrattuna kolminkertaiset valtionosuudet ohjaavat segregoiiviin käytäntöihin. (Emt. 134.) Inklusion ja integraation toteutumisessa opettajien myönteisellä asenteella on keskeinen merkitys. Tutkimukseen osallistuneet vaikeasti vammaisten opettajat olivat myönteisiä ja suvaitsevaisia inklusiota kohtaan, kun muiden samojen koulujen opettajien suhtautuminen vaihteli epävarmoista kiinnostuneisiin. Opettajat, joilla ei ollut inklusiosta kokemuksia, olivat varauksellisia. (Emt. 138.) Varhaiskasvatuksen käytännöt olivat suvaitsevaisempia kuin koulussa (emt. 136). *Hyytiäinen, M. 2012. Integroiden, segregoiden ja osallistaen kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0686-1>*

**Korkalainen** (2009, 21) etsi tutkimuksessaan vastausta siihen, miten varhaiserityiskasvatus näyttäytyy päivähoiton henkilöstön puheissa, millaisia esteitä sen toteuttamisessa on, mitkä ovat onnistuneen varhaiserityiskasvatuksen edellytykset sekä miten sitä tulisi kehittää (emt. 21). Ilmeni, että laadukas varhaiserityiskasvatus on yhdistelmä laadukasta peruspäivähoitoa ja henkilökunnan erityispedagogista osaamista vastata yksilöllisesti lapsen erityisen tuen tarpeisiin. Varhaiserityiskasvatukselle tyypillistä on myös tiivis yhteistyö lapsen perheen ja muiden lapsen kanssa olevien moniammatillisten tahojen kanssa. Tutkimuksen aikana henkilöstön käsitys omasta osaamisestaan ja kehittämistarpeistaan vahvistui. Kuitenkin tarve ylläpitää ja lisätä omaa asiantuntemusta, etenkin vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen osalta, varhaiskasvatuksen muuttuvassa kentässä koettiin ilmeiseksi. (Emt. 184.) Varhaiserityiskasvatuksen laadukas toteuttaminen edellyttää työntekijöiltä yhteisiä tavoitteita, tiivistä yhteistyötä ja jaettua osaamista, mihin ei kuitenkaan tutkimuksen mukaa ole riittävästi panostettu. Tämä korostuu erityisesti silloin, kun henkilöstöresurssit ovat niukat. Yhteistyökäytänteiden vakiinnuttaminen rakenteellisesti ja resurssein mahdollistaisi yhteisöllisen osaamisen hyödyntämisen (emt. 185) sekä reflektiivisen työotteen (emt. 219). Yhteistyön lisääntyminen näytti myös lisäävän oman työn kehittämistä. Erityiskasvatuksen mystifiointi ylläpitää riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunteita henkilöstössä, vaikka monesti lapsi tarvitsee tukea nimenomaan tavallisissa arjen toiminnoissa. (Emt. 185.) Puitteiden osalta korkean laadun vaarantavat isot ja heterogeeniset lapsiryhmät, henkilöstön osaamisvajeeet, henkilöstöresurssien niukkuus, yhteistyön vähyys sekä yhteistyökäytäntöjen rakenteiden puute. Henkilöstö on halukas toteuttamaan inklusiivista varhaiskasvatusta, jos henkilöstöresurssit ovat riittävät ja täydennyskoulutusta, konsultaatiota sekä työnohjausta on saatavilla. (emt. 186.) *Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen: ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3616-7>*

**Kovanen** (2004, 21) selvitti lapsen varhaisvuosien ohjauksen edellyttämää ammatillista osaamista sekä ammatillisten käsitysten ja käytäntöjen sen hetkistä tilaa ja muutosta (emt. 21). Tulokseksi saatiin, että alle kolmevuotiaat erityistä tukea tarvitsevat lapset jäävät päivähoidossa näkymättömiksi lapsiksi, koska erityisen tuen toimet edellyttävät virallista asemaa (diagnoosia) lapselle. Alle 3-vuotiaat eivät yleensä ole diagnosoituja. Myös päivähoidon lähtökohta, jossa lapset huomioidaan yksilöllisesti omista tarpeistaan käsin, on ristiriidassa diagnosointivaatimuksen kanssa. Lapsen toiminnan suunnittelu ja arviointi kaipaavat uudistamista. Kirjatut suunnitelmat tekevät lapsen oppimista näkyväksi vanhemmille ja ammattilaisille. (Emt. 57.) Lapsen oppiminen näytti olevan sidoksissa päivähoidon yleiseen painotukseen, jonka sisällä on jäsennettyä lapsen ohjaamisen käytännöt (ohjauksellinen toimintatapa) sekä näiden käytäntöjen määrittämät vuorovaikutuksen elementit. Ohjaamisen keinoja ovat esimerkiksi mallin antaminen tai näyttäminen, kiellot, rajoittaminen ja toimintavihjeiden käyttö. Toimintaperustainen ohjaus on lapsen osallisuuden turvaavaa. (Emt. 130.) Tutkija tarkastelee perhelähtöistä ja lapsilähtöistä asiantuntijuutta. Perhelähtöisyyttä pidetään päivähoidossa selviönä, mutta se ei silti rakennu tutkimuksen aineistossa ammatillisen osaamisen ja jaetun asiantuntijuuden pohjalta yhdessä tuotettuun tavoitteeseen lapsen ohjauksessa ja kehityksen tukemisessa. (Emt. 112.) Päivähoidossa lapsilähtöisyys ei perustu mihinkään teoreettiseen perustaan ja tämä johtaa siihen, että ammatti-ihmiset eivät tiedosta kunkin lapsen edistymistä tai sen estäviä tekijöitä. Ammattilaiset ja asiantuntijatieto voivat kaventaa tai laajentaa vanhempien osaamista lapsensa kanssa toimiessa. Tämä tulee huomioida perhelähtöisen työskentelyn yhteydessä, koska lapsilähtöisen työskentelyn edellytys on perhelähtöisyys. (Emt. 115.) *Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa: varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5119-1>*

**Pihlaja** (2009, 146) tutki inklusion toteutumista suomalaisessa päivähoidossa. Tutkimuksen tyyppi oli kirjallisuuskatsaus ja aineistona vuosina 1997–2007 tehdyt suomalaiset tutkimukset. Tutkimuksessa havaittiin, että inklusion osa-alueista toteutuivat hyvin yhtäläiset palvelut ja yhtäläinen pääsy. Epätasaisesti toteutuivat ymmärrys erityistuen tarpeesta, resurssit lapsiryhmän tasolla, asenteet ja suvaitsevaisuus, johtaminen, yhteinen opetussuunnitelma sekä vanhempien osallisuus. Heikosti toteutuivat resurssit kunnallisella tasolla, ammatilliset tiedot ja taidot sekä lasten osallisuus. (Emt. 153.) Päivähoito on Suomessa perusteiltaan inklusiivista, sillä kaikille lapsille tarjotaan päivähoitoa. Erityistä tukea tarvitsevat varhaiskasvatusikäiset lapset on sijoitettu tavallisissa päiväkodeissa toimiviin, yleensä integroituihin erityisryhmiin. Integroitujen ryhmien voi katsoa olevan inklusiivisia, sillä niissä olevista lapsista suurin osa on tavanomaisesti kehittyneitä. Kuitenkin resurssien suhteen lapset ovat eriarvoisessa asemassa riippuen asuinkunnastaan ja lapsiryhmästä. (Emt. 153.) Hankalimmiksi kohdattavaksi ilmenivät lapset, joilla on sosio-emotionaalisia vaikeuksia. Tutkija mainitsee, että tutkimusta alueelta on tehty melko vähän ja etenkin varhaiskasvatusikäisten lapsen tutkiminen on jäänyt paitsioon. Hän pohtii, kuvastaako tämä ongelmien kieltämistä tai lapsen arvon vähättelyä. Ongelmaksi tutkija kokee myös varhaiskasvatuksen historiallisen jaon kasvatukseen ja opetukseen. Kuilua ei suinkaan madalla varhaiskasvatuksen kuuluminen sosiaalihuollon piiriin. (Emt. 154.) *Pihlaja, Päivi. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. Kasvatus 49 (2), 146–157.*

**Suhonen** (2009, 29) tutki, miten erityistä tukea tarvitsevat taaperoikäiset sopeutuvat päiväkotiryhmään ja miten vuorovaikutussuhteet kehittyvät päiväkotiryhmän aikuisten ja muiden lasten kanssa. Tutkimuksen taaperoilla oli ulkopuolisen tahon antama lausunto erityisyydestä. Lapsista neljä oli sijoitettuna tavalliseen päiväkotiryhmään ja yksi integroituihin eri-

tyisryhmään. (Emt. 29.) Tutkimuksessa ilmeni, että lapsen sopeutumisessa ja hyvinvoinnin kokemuksessa aikuisen tapa ohjata lasta on keskeinen. Lapset tarvitsivat ohjausta oman toimintansa ohjaamisessa, ylläpitämisessä ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ohjaustapoja olivat lapsilähtöinen, aikuisjohtoista tai vuorovaikutteista. (Emt. 97.) Lapsilähtöistä ohjaaminen oli silloin, kun lapsi oli aloitteen tekijänä. Osoittautui, että aikuiset eivät olleet riittävän sensitiivisiä lapsen aloitteita kohtaan ja lapsille, joilla oli erityisen tuen tarvetta, lapsilähtöinen ohjaus oli liian vaativaa. (Emt. 98.) Aikuisjohtoinen ryhmätoiminta (aikuisen suunnittelema ja toteuttama tuokiot) osoittautuivat niin ikään taaperoilta liian vaikeaksi, toisin kuin aikuisen antama yksilöllinen ohjaus, joka sai lapsen sitoutumaan toimintaansa hyvin. (Emt. 99.) Vuorovaikutteinen ohjaus, jossa aikuinen tulkitsi aktiivisesti lasten aikeita ja teki aloitteita leikin tai yhteistoiminnan suhteen, tuotti sitoutuneinta toimintaa lapsen taholta. Vuorovaikutteisessa ohjauksessa aikuisen kielellinen ohjaus korostui. (Emt. 100.) Tässä tutkimuksessa koulutuksella oli merkitystä: mitä korkeampi koulutus aikuisella oli, sitä sitoutuneempi hän oli vuorovaikutuksessaan lapsen kanssa (emt. 100–101). Ryhmäkoko näyttää tutkimuksen perusteella olevan merkittävä tekijä arvioitaessa lapsen sopeutumista päivähoitoon. Suuressa ryhmässä lapsi tarvitsee enemmän taitoja tullakseen kuulluksi. (Emt. 102.) Vertaisryhmään liittyessään taaperot, joilla on erityisen tuen tarvetta, tarvitsivat enemmän aikuisen tukea kuin mitä he saivat. Lapset olivat kiinnostuneita muiden lasten tekemisistä, mutta eivät ilman tukea kyenneet liittymään toimintaan. Myös erityispedagoginen tuki (esimerkiksi vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät) jäivät vähäisiksi. (Emt. 102–103.) Yhteistyö vanhempien, asiantuntijoiden ja päivähoidon henkilökunnan välillä on tärkeä osa varhaiskasvatusta (emt. 112). *Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevan taaperon päiväkotiryhmään sopeutuminen: Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe200905201523>*

**Tauriaisen** (2000, 83) tutkimuksessa oli tarkoituksena selvittää, miten päiväkodin henkilökunta, vanhemmat ja lapset kokivat integroidun erityisryhmän toiminnan laadun (emt. 83). Tuloksissa ilmeni, että vanhempien, henkilökunnan ja lasten laatuksäitykset nousivat näiden ryhmien omista lähtökohdista. Henkilökunta painotti yhdessä rakennetussa laatuksäityksessä perhelähtöisyyttä, lapsilähtöisyyttä ja kaikkien lasten mukaan ottamista sekä yhteistyön sujuvuutta, mutta arjen toiminnassa painopiste olikin toiminnassa lasten kanssa sekä arjen sujumisessa, vuorovaikutuksen myönteisyydessä ja elämyksellisyydessä. Vanhempien näkökulma ei noussut säännöllisesti esiin. (Emt. 195.) Vanhemmat puolestaan painottivat laatuksäityksessään oman lapsensa yksilöllistä huomioimista, sosiaalisten taitojen kehittymistä, oppimista, lapsiryhmän yhteistoimintaa ja kaverisuhteita sekä vanhempien kohtaaminen. Lapset taas arvostivat omaehtoista tekemistä kavereidensa kanssa. Kaikkien avaintahojen tavoite oli tyytyväinen lapsi, vaikka tavoitetta lähestyttiin jokaisen ryhmän omista lähtökohdista käsin. (Emt. 196.) Vanhemmilla ja henkilökunnalla oli yhteisenä tavoitteena myös integraation onnistuminen. Osoittautui, että vanhemmat olivat sen toteutumisesta epävarmoja, kun henkilökunta taas ei kiinnittänyt siihen arjessa huomiota. Ryhmän ilmapiiri on lämmin ja hyväksyvä, ja kaksi lapsista tuntui jäävän ryhmän ulkokehälle. (Emt. 198–199.) Jotta varhaiskasvatus voisi olla laadukasta, aikuisten tulisi ymmärtää lasten mielestä mieluisan tai epämieluisan toiminnan takana olevat merkitykset. Tämän lisäksi aikuisten pitää siirtää osa vallastaan lapsille sekä arvostaa lasten ”ääntä” asettamiensa tavoitteiden rinnalla. (Emt. 199.) Sekä aikuiset että lapset antavat päiväkodin toiminnoissa erilaisia merkityksiä asioille. Näistä merkityksistä ainakin osa pysyy piilossa muilta avainryhmiltä. (Emt. 200–202.) *Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua: henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksäitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4743-9>*

**Tonttila** (2006, 61) tutki vammaisen lapsen äiti kokee vanhemmuutensa ja suhteensa lapseen sekä miten päivähoito voi tukea äitiä. Tonttila tarkasteli myös päivähoiton henkilöstön näkökulmaa. (Emt. 61.) Tulokseksi saatiin, että äideillä on monenlaisia, samanaikaisesti ristiriitaisiakin tunteita vammaista lastaan kohtaan ja tämä aiheutti äideissä ahdistusta. Vanhemmille tulisikin kertoa etukäteen ristiriitaisten tunteiden mahdollisesta ilmaantumisesta. (Emt. 203.) Päivähoitoon äidit suhtautuivat luottamuksella ja arvostuksella ja kokivat, että päivähoiton henkilökunnan ansiosta äidit näkivät lapsessaan positiivisia puolia. Kasvatuskeskustelut henkilökunnan kanssa antoi äideille työkaluja kotikasvatuksen toteuttamiseen. Kasvatusvastuun jakaminen päiväkodin kanssa myös lisäsi äidin jaksamista. Toisinaan yhteistyössä koettiin haastavana tiedonkulun ja vuorovaikutuksen ongelmat (Emt. 203.) Päiväkodin henkilökunta piti yhteistyötä vanhempien kanssa tärkeänä. Kasvatuskumppanuutta toteutettiin auttamalla perheitä monin tavoin kasvatuskysymyksissä ja muiden auttavien tahojen kanssa. Vuorovaikutus ei yrityksistä huolimatta aina onnistunut vanhempien kanssa, mutta kasvatuskumppanuutta toteutettiin siitä huolimatta. (Emt. 204.) Kasvatuskumppanuus koostui kolmesta tavasta tukea vanhempia. Henkinen tuki tähtäsi lapsen ja äidin vuorovaikutuksen onnistumiseen ja myönteisen vanhemmuuden kokemiseen. Tiedollinen tuki tarkoitti molemminpuolista tiedon jakamista: ammattilaiset kertoivat vanhemmille lapsen vammasta ja kehitymisestä, vanhemmat puolestaan kertomalla lapsen elämästä kotona. Konkreettinen tuki tarkoitti lapsen tarpeiden mukaisen päivähoiton ja moniammatillisen yhteistyön (päivähoiton henkilöstö, terapeutit, psykologi) järjestämistä. (Emt. 205.) *Tonttila, T. 2006. Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2988-9>*

**Uotinen** (2008, 12) tutki konduktiivista kasvatusta ja vanhempien sekä liikuntavammaisen lapsen kokemuksia siitä. Näiden lisäksi Uotinen tarkastelee vielä lapsen toimijuuden ohjautumista arjessa. (Emt. 12.) Konduktiivinen kasvatusta tähtää lapsen oppimiseen (emt. 160). Tutkimuksessa havaittiin, että noin kuukauden konduktiivisen kasvatuksen jakson jälkeen lapselle oli kehittynyt halu oppia ja tämä oli kurssin merkityksen kannalta keskeisempää kuin yksittäisten taitojen oppiminen. Aktiiviseksi oppijaksi tuleminen edellyttää lapselta tietoisia intentioita ja kykyä muuttaa niitä. Tämä puolestaan johtaa lapsen aktiivisen toimijuuden kehittymiseen. Päiväkodissa ja koulussa lapsen aktiivinen toimijuus jää monesti yleisten toiminnan tavoitteiden jalkoihin. (Emt. 161.) Vanhemmille konduktiivisen kasvatuksen kurssi toi tietämystä oman lapsen kanssa toimimiseen sekä antoi varmuutta ja ymmärrystä siitä, mitä lapselta voi odottaa. Vanhemmat onnistuivat myös siirtämään toimintaa lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle eli potentiaaliin taitoihin. (Emt. 162.) Vanhemmat valtaistuivat suhteessa ammattilaisiin (emt. 163). Konduktiivisen kasvatuksen kurssilla lasta fasilitoitiin konduktorin avustuksella selviytymään vaativista tehtävistä (emt. 164). Vanhemmat osallistuivat kurssille lapsensa avustajina ja saivat konduktorin ohjausta. Vanhempien kurssilla mukana olo näytti johtavan kurssin periaatteiden siirtymiseen myös kotioloihin. (emt. 165.) Kurssin antia olivat myös vertaisryhmän tarjoama tuki niin lapsille kuin aikuisillekin. Ryhmässä toimiminen on konduktiivisen kasvatuksen perusperiaate, vaikka yksilölliset kuntoutustavoitteet menivätkin lasten välisen sosiaalisen toiminnan edelle. (emt. 166.) Konduktiivinen kasvatusta näytti osin vastaavan ongelmiin, joita kuntoutuksessa perinteisesti on: se lisäsi vanhempien ja lasten omaa toimijuutta, toi kuntoutuksen lapsen arkiympäristöön sekä antoi kuntoutuksen suunnittelijalle realistisen käsityksen lapsen tarpeista. (Emt. 167–168.) *Uotinen, S. 2008. Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3447-7>*

**Vehkakoski** (2006, 10) tutki, miten lapsen vammaisuus rakentuu ammatti-ihmisten puheissa. Tutkimuksen tuloksena löydettiin erilaisia merkitysjärjestelmiä lapsen ja hänen vammaisuutensa tulkintojen rakentumisesta. Näitä olivat oirelähtöinen puhetapa (vammadiskurssi), jatkuvan kehityksen korostaminen (kehitysdiskurssi), vamman kielteisten puolien käsittely (tragediadiskurssi), lapsen tai perheen vaativuuteen keskittyminen (ongelmadiskurssi), lapsilähtöinen puhetapa (subjektidiskurssi) sekä lapsen oikeuksiin vetoaminen (oikeusdiskurssi). (Emt. 51.) Ammatillisten ideologioiden näkökulmasta lääketieteelliset ja kehityopsykologiset toimintamallit vahvistuivat ammatti-ihmisten kielenkäytössä ja tämä vahvistaa lapsen ja vanhempien passiivista roolia vuorovaikutuksen osapuolena (emt. 60). Erityiskasvatuksen institutionaalinen kielenkäyttö pohjautuu edelleen kehityksen arviointiin ja oppimisen ohjaamiseen, jossa lasta koko ajan suhteutetaan ikätovereihin tai ”normaaliin” lapseen. Tämä kapeuttaa kasvatuksen pelkäksi kuntouttamiseksi ja yksittäisten taitojen opetteluksi. (Emt. 62.) Kun ammattikäytäntöjä lähdetään kehittämään, on syytä muistaa, että ammattilainen ei puhu omista lähtökohdistaan vaan tiettyjen instituutioiden edustajina ja siihen liittyvää puhetapaa käyttäen (emt. 63), kuten pitkälle erikoistuneissa yhteiskunnissa vaarana on (emt. 62). *Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden tarkentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2699-0>*

## Teema 9: Monikulttuurisuus kasvatuksessa

### Monikulttuurisuus yhteiskunnallisena ilmiönä

*Monikulttuurisuustutkimukset on jaettu kahteen alateemaan: monikulttuurisuus yhteiskunnallisena ilmiönä sekä monikulttuurisuuskasvatus. Ensimmäisessä alateemassa tarkastellaan monikulttuuristuvaa yhteiskuntaa ja sen aiheuttamia haasteita, toisessa alateemassa puolestaan monikulttuurisuuden huomioimista pedagogiikassa.*

**Adairin, Tobinin ja Arzubagian** (2012) Yhdysvalloissa tekemä tutkimus osoittaa, että maahanmuuttajataustaisilla opettajilla on merkittävä rooli vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä, mutta vain jos maahanmuuttajataustaisten opettajien tietoa arvostetaan. Muiden opettajien tulee olla halukkaita keskustelemaan maahanmuuttajataustaisten opettajien kanssa sekä ottamaan pedagogiikkaan aineksia toisten kulttuurien varhaispedagogiikasta. (Adair, Tobin & Arzubiga 2012, 1–37.) *Adair, J., Tobin, J. & Arzubiga, A. 2012. The Dilemma of Cultural Responsiveness and Professionalization: Listening Closer to Immigrant Teachers Who Teach Children of Recent Immigrants. Teachers College Record 114 (12), Special section, 1–37.*

**Bygrenin** (2010) Ruotsissa tekemä tutkimus osoittaa, että maahanmuuttajilla, jotka asuvat alueilla, joilla on paljon samantaustaisia perheitä, on rajoitetummat koulutusmahdollisuudet. He saavuttavat matalamman koulutustason kuin ne, jotka asuvat alueilla, joissa maahanmuuttajat ovat vähemmistönä. Tämän tutkimuksen tulos osoittaa selvästi, että ei ole hyväksi, jos maahanmuuttajia ohjataan asumaan vain tietyille heille osoitetuille alueille. Maahanmuuttajien on tärkeää päästä kontaktiin alkuperäisväestön kanssa. Kaupunginosien väestörakenteen monipuolisena pitäminen on tärkeää. (Bygren 2010, 1305–1329.) *Bygren, M. 2010. Ethnic Environment During Childhood and the Educational Attainment of Immigrant Children in Sweden. Social Forces, University of North Carolina Press 88 (3), 1305–1329.*

**Jansen** yms. (2010) tekivät Hollannissa tutkimuksen (n=4943), jossa selvitettiin kansallisen alkuperän ja käyttäytymisongelmien yhteyttä 1,5-vuotiailla lapsilla. Tutkimuksessa osoitettiin, että maahanmuuttajatausta sisältää suuremman alttiuden käyttäytymisongelmille. Tämän tutkimustuloksen vuoksi on tärkeää, että eritaustaisten lasten asioihin ja kasvun tukemiseen kiinnitetään erityistä huomiota pienestä pitäen. Tutkimuksen myötä voidaan osoittaa laadukkaana varhaiskasvatuksen saatavuuden merkitys lapselle. Varhaiskasvatuspalveluihin osallistuminen on erityisen merkittävää eritaustaisten lasten kotoutumisen kannalta. (Jansen et al. 2010, 1151–1164.) *Jansen, P., Raat, H. & Mackenbach, J., Vincent W. V. Jaddoe, V.W.V., Hofman, A., van Oort, F.V., Verhulst, F.C. & Tiemeier, H. 2010. National Origin and Behavioural Problems of Toddlers: The Role of Family Risk Factors and Maternal Immigration Characteristics. Journal of Abnormal child 38 (8), 1151–1164.*

**Karoly ja Gonzalez** (2011) tutkivat Yhdysvalloissa varhaiskasvatuksen tämän hetkistä roolia ja mahdollisuuksia edistää maahanmuuttajalasten terveyttä. Tässä tutkimuksessa on voitu osoittaa maahanmuuttajataustaisen lapsen osallistumisen varhaiskasvatukseen sisältävän etuja lapsen kannalta jopa aikuisuuteen saakka. Tutkimuksessa esitettiin toive siitä, että varhaiskasvatuksen osallistuminen olisi kaikkien lasten oikeus. (Karoly & Gonzales 2011, 71–101.) *Karoly, L. A. & Gonzales, G.C. 2011. Early Care and Education for Children in Immigrant Families. Future of Children 21 (1), 71–101.*

**Nergaardin** (2009) Norjassa tehdyssä tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen merkitystä lapsille. Tutkimuksessa kaikille 4- ja 5-vuotiailla lapsille Oslossa tarjottiin ilmaista puolipäivähoitoa. Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaiset lapset perheineen hyötyivät päivähoiton maksuttomuudesta ja norjan kielen oppimisesta. Syntyperäiset norjalaislapset perheineen kokivat puolipäivähoiton paremmaksi kokopäivähoitoon verrattuna. Kahden vuoden kokemuksen jälkeen voitiin osoittaa kieltenopetuksen merkitys maahanmuuttajille. Aikaisemmin vähemmistö maahanmuuttajataustaisista lapsista oli osannut norjan kieltä koulua aloittaessaan, kun nyt heitä oli jo enemmistö koulunsa aloittavista. Tämä tutkimus myös osoittaa varhaiskasvatuksen merkityksen erityisesti maahanmuuttajataustaisille lapsille. (Nergaard 2009, 3–20.) *Nergaard, T. B. 2009. The Day Care Experience of Minority Families in Norway. Childcare in Practice 15 (1), 3–20.*

**Tang, Dearing ja Weiss** (2012) tutkivat Yhdysvalloissa (n=72) perheen sitoutumisessa koulutyöhön ja lasten lukutaidon välillä olevaa yhteyttä espanjaa äidinkielenään puhuvien meksikolais-amerikkalaisperheiden keskuudessa. Lukutaitotutkimus tehtiin lapsen vahvemmallalla kielellä joko englanniksi tai espanjaksi. Tutkimuksessa huomattiin perheen osallistumisen lisääntyvän sellaisten lasten joukossa, joilla oli lukiongelmia. Perheen sitoutuneisuus lapsen koulutyöhön ennusti parempia kielellisiä taitoja etenkin sellaisilla lapsilla, joilla vaikeuksia oli ilmennyt aiemmin. Tutkimus osoitti perheen osallistumisen, sitoutuneisuuden lisäyksen olevan vieläkin suurempaa, jos lapsilla oli kaksikielinen opettaja. Tämän tutkimuksen tulos osoittaa, että kaksikielisten lasten olisi tärkeää saada oman kielisiä opettajia. (Tang, Dearing & Weiss 2012, 177–187.) *Tang, S., Dearing, E. & Weiss, H. 2012. Spanish-speaking Mexican-American families' involvement in school-based activities and their children's literacy: The implications of having teachers who speak Spanish and English. Early childhood Research Quarterly 27 (2), 177–187.*

**Lappalainen** (2006, 2) tutki, miten päiväkotilapset määrittelevät, kuka kuuluu joukkoon ja kuka ei, merkitseekö etnisyys, millaista suomalaisuutta lapset rakentavat, miten etnisyys näyttäytyy sekä miten sukupuoli liittyy näihin määrittelyihin. Sen lisäksi tutkija tarkastelee, miten kansalaisuus ja kansallisuus ilmenevät vuorovaikutuksessa ja esiopetuksen virallisella agendalla. (Emt. 2.) Tutkija havaitsi, että kansallisuus, etnisyys, sukupuoli ja yhteiskuntaluokka esiintyvät merkityksellisinä eron ulottuvuuksina lasten välisissä suhteissa ja myös pedagogisissa käytännöissä kompleksisin tavoin. Ne toimivat myös lapsen subjektiviteetin rakentajina ja omien mahdollisuuksien muotoilijoina. (Emt. 50.) Tutkija hahmotteli antirasistista pedagogiikkaa monikulttuurisuuskasvatuksen tilalle, koska monikulttuurisuuden lähtökohtana pidetään yleensä suomalaisuuden tuntemista ja muihin kulttuureihin tutustuminen näyttäytyy usein vain erilaisuuksien alleviivaamisena. Lapset, joiden suomalaisuutta ei asetettu kyseenalaiseksi, käyttivät poissulkemista välineenä. Etenkin pojat toivat suomalaisuuttaan esiin. (Emt. 52.) Kansallisuus osoittautui myös hierarkioiden luomisen välineeksi ja tarjosi mahdollisuuksia hallintaan niille lapsille, jotka ovat suomalaisia (emt. 52). *Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2671-5>*

**Paavola** (2007, 4) tarkasteli tutkimuksessaan monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumista monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Keskeistä on esiopetuksen sisältö, opettajan ja lasten vuorovaikutus sekä kulttuurisisällöt. (Emt. 4.) Tutkimuksessa ilmeni, että kummasakaan opetussuunnitelmassa, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) eikä päiväkodin esiopetussuunnitelmassa, ollut määriteltynä monikulttuurisuuskasvatuksen yleisiä tavoitteita. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotettiin oppimisympäristön rakentamista, päiväkodin esiopetussuunnitelmassa oli tavoitteita sisältöalueittain. Tavoitteiden kirjaustapa jätti käytännön toteutuksen niin avoimeksi, että vastuu tavoitteiden konkretisoinnista jäi kasvattajalle. (Emt. 160.) Opettajien puheet monikulttuurisuudesta ja käytäntö olivat ristiriidassa keskenään. Puheissa korostettiin yksilöllisyyttä ja lapsen kotitaustan olemista opetuksen perustana. Toiminnassa kuitenkin korostettiin yksikulttuurista, samat tavoitteet kaikille –näkemystä, joka häivytti kulttuuritaustat. Monikulttuurisuutta ei huomioitu myöskään fyysisessä ympäristössä. (Emt. 160.) Opettajien toiminnassa yksilöllisyyden huomioiminen ja eriyttäminen liittyivätkin lisäresursseihin ja maahanmuuttajataustaisiin lapsiin. Näin monikulttuurisuuskasvatus ei koskenut valtaväestön lapsia ja siitä huolehtivat muut opettajat, kuten S2-opettaja tai maahanmuuttajan äidinkielen opettaja. (Emt. 161.) Opettajien keinot ja menetelmät toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta olivat vähäiset. (Emt. 162.) Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena oli sulauttaa vähemmistölapsen valtakulttuuriin. Keinoiksi olivat valikoituneet toisen kielen opetus ja oppiminen sekä vähemmistölasten ja valtakulttuuria edustavien lasten välisen kehityseron poistaminen. Valtakulttuurin näkökulmasta laadittu opetussuunnitelma oli opetuksen perustana ja opetus tapahtui tarkasti suunnitelluissa opetustuokioissa, joissa kaikille lapsille oli samat tavoitteet. Kielen oppimista tuettiin sekä S2- että oman äidinkielen opetuksella. Sulautumista estäviin oppimisvaikeuksiin tarjottiin apua. Monikulttuurisuuskasvatus näytti monilta osin olevan alkuvaiheessaan, mutta opettajat olivat halukkaita hankkimaan lisää tietoja ja taitoja monikulttuurisuuskasvatuksesta. Opettajat myös huolehtivat toiminnassa positiivisesta ilmapiiristä ja syrjinnän estämisestä. (Emt. 162–163.) *Paavola, H. M. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3850-1>*



# Lähteet

- Adair, J., Tobin, J. & Arzubaga, A. 2012. The Dilemma of Cultural Responsiveness and Professionalization: Listening Closer to Immigrant Teachers Who Teach Children of Recent Immigrants. *Teachers College Record* 114 (12), Special section, 1–37.
- Ahtola, Annarilla. 2012. Proactive and Preventive Student Welfare Activities in Finnish Preschool and Elementary School: Handling of Transition to Formal Schooling and a National Anti-Bullying Program as Examples. *Annales Universitatis Turkuensis B* 356. Turku: Turun yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5157-4>
- Akselin, Marja-Liisa. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1283.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9050-7>
- Alasuutari, M. 2012. "Jos joku lyö mua, sitten alan itkeä" : Lapsen puhe päiväkodin työntekijän ja vanhemman keskustelun kohteena. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot –vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 131.* Helsinki: Unigrafia Oy, 103–115.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5994-26-1>
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2010. Framing the Picture of the Child. *Children & Society* 24 (2), 100–111.
- Alasuutari, M. & Markström, A-M. 2011. The Making of the Ordinary Child. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (5), 517–535.
- Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen : tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 270. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2984-6>
- Alila, Kirsi. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatusuhteet varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972-2012. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1302.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9115-3>
- Arndt, A-K., Rothe, A., Urban, M. & Werning, R. 2013. Supporting and stimulating the learning of socioeconomically disadvantaged children – perspectives of parents and educators in the Transition from preschool to primary school. *European Early Childhood Education Research Journal* 21(1), 23–38.
- Auranen, J. 2004. Tervanjuontia ja ruusuilla tanssia - metaforatutkimus kasvatustyöstä kuntaorganisaation osana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 97. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-462-X>
- Autto, J. 2012. Päivähoitopolitiikka kamppailuna hyvinvointivaltiota: kentät, subjektiaseimat ja oikeutukset. *Acta Electronica Universitatis Lappeensis* 112.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-612-7>

- Barrosa, S. & Aguiarb, C. 2010. Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly* 25 (4), 527–535.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. & Charron, A. 2009. A Comparative Study of Structural and Process Quality in Center-Based and Family-Based Child Care Services. *Child Youth Care Forum* 39, 129–150.
- Bredikytė, M. 2011. The zones of proximal development in children's play. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 119. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514296147>
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 251. Helsinki: Yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1294-3>
- Brown, E.D., Benedett, M. B. & Armistead, E. 2010. Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly* 25 (1), 112–124.
- Burchinal, M., Cryer, D., Clifford, R. & Howes, C. 2002. Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers. *Applied Developmental Science* 6 (1), 2–11.
- Bygren, M. 2010. Ethnic Environment During Childhood and the Educational Attainment of Immigrant Children in Sweden. *Social Forces* 88 (3), 1305–1329.
- Cooper, H., Batts Allen, A., Patall, E.A. & Dent, A.L. 2010. Effects of Full-Day Kindergarten on Academic Achievement and Social Development. *Review of Educational Research* 80 (1), 34–70.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin : lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 464. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5143-6>
- Estola, E. Farquhar, S & Puroila A-M. (painossa) Well-being narratives and young children. *Journal of Educational Philosophy and Theory*.
- From, K. 2010. "Että saisi olla lapsena toisten lasten joukossa" : substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 381. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3801-7>
- Halttunen, Leena. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 375. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3762-1>
- Happo, I. & Määttä, K. 2011. Expertise of Early Childhood Educators. *International Education Studies*. 4 (3), 91–99.
- Harju-Luukkainen, H. 2007. Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä : 3–6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa. *Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä : 3–6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa*. Åbo: Åbo Akademis förlag. <http://www.doria.fi/handle/10024/29029>
- Harrison, L. J. 2008. Does child care quality matter? Associations between socio-emotional development and non-parental child care in a representative sample of Australian children. *Family matters* 79, 14–25.
- Hatzigianni, M. & Margetts, K. 2012. 'I am very good at computers': young children's computer use and their computer self-esteem. *European Early Childhood Education Research Journal* 20 (1), 3–20.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. 2011. Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* 14 (4), 499–512.
- Heinonen, S-L. 2000. Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 47. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/67010>

- Helimäki, E. 2008. Alaiskulttuurista itseohjautuvaan työökulttuuriin päivähoidossa –näkökulmia erityisesti Nokian TULEVAISUUSPOLKU – hankkeen pohjalta. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Tampereen yliopisto.
- Hestenes L. L., Cassidy, D. J., Shim, J. & Hegde, A. V. 2008. Quality in Inclusive Preschool Classrooms. *Early Education & Development* 19 (4), 519–540.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 835. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7692-1>
- Holst, T. 2013. Vertaileva tapaustutkimus kuusivuotiaiden opetus–oppimis -vuorovaikutuksesta, matematiikkaepisodeista ja lukukäsitteen osaamisesta. *Annales Universitatis Turkuensis C* 359. Turku: Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5312-7>
- Howes, C., J. James and S. Ritchie. 2003. Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly* 18 (1), 104–120.
- Hyson, M., Tomlinson, H. B. & Morris, C. A. S. 2009. Quality improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty perspectives and recommendations for the future. *Early Childhood Research and Practice* 11 (1).
- Hyytiäinen, M. 2012. Integroiden, segregoiden ja osallistaen kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities and Theology no 26. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0686-1>
- Jansen, P., Raat, H. & Mackenbach, J., Vincent W. V. Jaddoe, V.W.V, Hofman, A., van Oort, F.V, Verhulst, F.C. & Tiemeier, H. 2010. National Origin and Behavioural Problems of Toddlers: The Role of Family Risk Factors and Maternal Immigration Characteristics. *Journal of Abnormal child* 38 (8), 1151–1164.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. 2009. To weave together – play and learning in early childhood education. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 16 (1), 33–48.
- Juntunen, A-L. 2010. Uusia työtapoja päiväkotityöhön : tutkimus sosionomi (AMK) -koulutuksen asiakastyön harjoittelusta. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 115. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514263828>
- Kalliala, M. 2011. Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centres? *European Early Childhood Education Research Journal* 19 (2), 237–253.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä : vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 100. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514287459>
- Karila, K. 2012. A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education* 2012, Vol. 47 (4), 584–595.
- Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. *Kasvatus* 36 (4), 285–298.
- Karila, K. & Alasuutari, M. 2012. Drawing Partnership on Paper: How do the Forms for Individual Educational Plans Frame Parent – Teacher Relationship? *International Journal about Parents in Education* 6 (1), 15–27. <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/186/124>
- Karoly, L. A. & Gonzales, G.C. 2011. Early Care and Education for Children in Immigrant Families. *Future of Children* 21 (1), 71–101.
- Karvonen, P. 2005. Päiväkotilasten lukuleikit : lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 270. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2183-2>

- Kaukoluoto, E. 2010. Onko varhaisen tuen päiväkotiki mahdollinen? : Tutkimus varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä kehittämisestä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 231. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5961-2>
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1166. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8708-8>
- Kirves, L. & Sajaniemi, N. 2012. Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care* 183 (3–4), 383–400.
- Kjørholt, A.T. & Qvortrup, J. 2012. Childhood and Social Investments: Concluding Thoughts. In A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (Eds.) *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 262–274.
- Koivisto, P. 2007. "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa" : päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 311. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2905-3>
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 390. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3892-5>
- Korkeamäki, R-L. & Dreher, M. J. 2012. Implementing curricula that depend on teacher professionalism: Finnish preschool and early childhood core curricula and literacy-related practices. *European Early Childhood Education Research Journal* 20 (2), 217–232.
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen : ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 363. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3616-7>
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa : varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 256. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5119-1>
- Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. <http://urn.fi/urn:isbn:9514273915>
- Kuosmanen, P. 2007. Päivähoito – montako äitien- ja isäinpäiväkorttia yksi lapsi voi tehdä. Teoksessa P. Kuosmanen & J. Jämsä (toim.) *Suomalaiset sateenkaari-perheet sosiaali- ja terveyspalveluissa ja koulussa*. SEIS – Suomi eteenpäin ilman syrjintää. Helsinki: Työministeriö, 62–68. <http://www.seta.fi/perheprojekti/documents/suomalaisetsateenkaari-perheet.pdf>
- Kupila, P. 2007. "Minäkö asiantuntija?" : varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 302. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2789-9>
- La Paro, K. M. 2009. Quality in Kindergarten Classrooms: Observational Evidence for the Need to Increase Children's Learning Opportunities in Early Education Classrooms. *Early Education & Development* 20 (4), 657–692.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2671-5>
- Lepola, J., Kivineva, T. & Orvasto, R-L. 2012. Esiopetuksen satujenlukemismenetelmän yhteys ymmärtämistaitojen kehittymiseen esiopetus- ja kouluiässä. *Kasvatus* 43 (4), 336–349.
- Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 86.

- <http://urn.fi/urn:isbn:9789514283598>
- Lerkkanen, M-K. 2012. A Validation of the Early Childhood Classroom Observation Measure in Finnish and Estonian Kindergartens. *Early Education & Development* 23 (3), 323–350.
- Lujala, E. 2007. Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki—toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 89. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514284892>
- Lundán, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen - Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 897. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7874-1>
- Makkonen, H. 2005. Yhteistoiminnallisuus tavoitteena ja voimavarana: esiopetusikäisten lasten vertaistyöskentely avoimessa tehtävässä tietokoneella. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no 103. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_952-458-625-8/](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-625-8/)
- Malone, K. 2013. "The future lies in our hands": children as researchers and environmental change agents in designing a child-friendly neighborhood. *Local Environment* 18 (3), 372–395.
- Melhuus, E. C. 2012. Outdoor day-care centres – a culturalization of nature: how do children relate to nature as educational practice? *European Early Childhood Education Research Journal* 20 (3), 455–467.
- Miller, P. 2013. Early academic skills and childhood experiences across the urban–rural continuum. *Early childhood research Quarterly* 28 (2), 234–248.
- Muuri, A. 2008. Sosiaalipalveluja kaikille ja kaiken ikää? : Tutkimus suomalaisten mielipiteistä ja kokemuksista sosiaalipalveluista sekä niiden suhteesta legitimizeettiin. Helsingin yliopisto, Valtiotieteellinen tiedekunta/STAKES Tutkimuksia 178. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-33-2246-5>
- Myöhänen, M. 2011. Esiopetuskirjojen harjoitukset kielellisen tietoisuuden kehittäjinä. *Annales Universitatis Turkuensis C* 313. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4655-6>
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 222. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5529-0>
- Nergaard, T. B. 2009. The Day Care Experience of Minority Families in Norway. *Childcare in practice* 15 (1), 3–20.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. *Annales Universitatis Turkuensis C* 324. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4815-4>
- NIEER. 2004. Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications. Preschool Policy Matters. Policy Brief. New Jersey: NIEER.
- Niemi, Martti. 2012. Lapsen ominaisuudet, perheen resurssit ja vanhempi-lapsisuhde lapsen kehityksen ennustajana – Pitkittäistutkimus varhaislapsuudesta kouluikään. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 1239. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8918-1>
- Niikko, A. & Havu, S. 2009. In Search of Quality in Finnish Pre-school Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (5), 431–445.
- Nummenmaa, A.R. & Karila, K. 2005. Metaforat päiväkodin työtodellisuuden tulkkeina. *Kasvatus* 36 (5), 373–382.
- Nurmilaakso, M. 2006. Lukemisen alkeita päiväkodissa : Lastentarhaopettaja ja alkava kuusivuotias lukija. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 267. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2980-3>
- OECD. 2006. Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. OECD: Pariisi

- OECD. 2009. PISA 2009 Results: Overcoming Social Background Equity in Learning. OECD.
- OECD. 2011. Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. OECD.
- OECD. 2013. Trends Shaping Education 2013. OECD Publishing.  
[http://dx.doi.org/10.1787/trends\\_edu-2013-en](http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2013-en). Viitattu 13.4.2013.
- Onnismaa, E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967-1999. Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 313.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5767-0>
- Onnismaa, E-L & Kalliala, M. 2010. Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early Years: An International Research Journal* 30 (3), 267–277.
- Paavola, H. M. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 283. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3850-1>
- Parila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää : näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta/ Merikosken kuntoutus- ja tutkimuskeskus. <http://urn.fi/urn:isbn:9514268741>
- Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen - entisajan alakoulusta esikouluun. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.  
<http://urn.fi/urn:isbn:9514268962>
- Pihlaja, Päivi. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa - näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49 (2), 146–157.
- Pinazza, M.A. 2012. The right of young children to well-being: a case study of a crèche in Portugal. *European Early Childhood Education Research Journal* 20 (4), 577–590.
- Pirard, F. 2011. From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal* 19 (2), 255–268.
- Poikonen, P-L. 2003. "Opetussuunnitelma on sitä elämää" : päiväkotikoulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 230. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1787-8>
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. 2008. The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (6), 623–641.
- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. <http://urn.fi/urn:isbn:9514266501>
- Rainio, A. P. 2010. Lionhearts of the playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy. University of Helsinki, Institute of Behavioral Sciences. *Studies in Educational Sciences* 233. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/19883>
- Raittila, R. 2008. Retkellä : lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 333. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3217-6>
- Rantala, K. 2008. Ammatillinen varhaiskasvatus ja näyttötutkintojärjestelmä. Tutkintotilaisuuksien kautta varhaiskasvatuksen ammattilaiseksi. *Annales Universitatis Turkuensis C* 273.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-3701-1>
- Rayna, S. & Laevers F. 2011. Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education. What's new on the babies' side? Origins and evolutions. *European Early Childhood Education Research Journal* 19 (2), 161–172.
- Rentzou, K. & Sakellariou, M. 2011. The Quality of Early Childhood Educators: Children's Interaction in Greek Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal* 38, 367–376.

- Repo, K. 2009. Lapsiperheiden arki. Näkökulmina raha, työ ja lastenhoito. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 914. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7919-9>
- Repo, L. & Sajaniemi, N. 2013. Prevention of bullying in early educational settings: pedagogical and organizational factors related to bullying. *European Early Childhood Education Research Journal* (in press).
- Rouvinen, R. 2007. "Tässä työssä yhdistyy kaikki" : lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 119. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-458-903-1>
- Ruokonen, I. 2005. Estonian and Finnish gifted children in their learning environments. University of Helsinki, Faculty of Behavioral Sciences, Department of Applied Sciences in Education. Research report 260. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2001-6>
- Rusby, J. C., Backen Jones, L., Crowley, R. & Smolkowski, K. 2013. The Child Care Ecology Inventory: A domain-specific measure of home-based child care quality to promote social competence for school readiness. *Early Childhood Research Quarterly* 28 (4), 947–959.
- Rutanen, N. 2007. Water in Action : Encounters among 2- to 3-Year-Old Children, Adults, and Water in Day Care. University of Helsinki, Department of Social Psychology. Social Psychological studies 15. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4069-6>
- Sandstrom, H. 2012. The characteristics and quality of pre- school education in Spain. *International Journal of Early Years Education* 20 (2), 130–158.
- de Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., Geurts, S. A. E. & de Weerth, C. 2009. Cortisol levels of caregivers in child care centers as related to the quality of their caregiving. *Early Childhood Research Quarterly* 24 (1), 55–63.
- Schroeder, J. 2007. Full-day kindergarten offsets negative effects of poverty on state tests. *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (3), 427–439.
- Sheridan, S., Giota, J., Han, Y.-M. & Kwon, J.-Y. 2009. A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. *The Early Childhood Research Quarterly* 24 (2), 142–156.
- Shonkoff, J. P. & D. A. Phillips. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Siipainen, A. 2012. "Se tietynlainen vapaus että lapset tietää että koko talo on tyhjä" : Vuorohoidon joustavat sukupolvisuhteet. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot –vuosikirja 2012*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 131. Helsinki: Unigrafia Oy, 116–127. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5994-26-1>
- Siraj-Blatchford, I. 2010. in Sylva et al. (toim.) *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*, Routledge, London/New York.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. 2010. *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. New York: Springer.
- Strandell, H. 2012. Policies of Early Childhood Education and Care. In A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (Eds.) *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. Early Childhood Education and Care. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 222–240.
- STM. 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. *Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministerin selvityksiä 2007:7*. Helsinki.
- Suhonen, E. 2009. Eriyistä tukea tarvitsevan taaperon päiväkotiryhmään sopeutuminen : Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 304. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe200905201523>

- Sylva, K., Melhuis, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. 2010. *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. Lontoo: Routledge.
- Takala, K., Oikarinen, A., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2011. Päiväkotilasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioilla edistävät tekijät varhaiskasvattajien kokemana. *Kasvatus* 42 (1), 69–80.
- Tang, S., Dearing, E. & Weiss, H. 2012. Spanish-speaking Mexican-American families' involvement in school-based activities and their children's literacy: The implications of having teachers who speak Spanish and English. *Early childhood Research Quarterly* 27 (2), 177–187.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua : henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 165. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4743-9>
- Tikka, T. 2007. Taitavaksi hoitajaksi, arvostetuksi kasvattajaksi. Ammatillinen socialisaatio perhepäivähoitajan työssä. Joensuun yliopisto, Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, Yhteiskunta- ja aluetieteiden tiedekunta n:o 84. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:joy-20070006>
- Tonttila, T. 2006. Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 272. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2988-9>
- Tuompo-Johansson, E. 2001. Day-care and mental health : An epidemiological study on the association between early childhood day-care arrangement and psychiatric disturbance at age 8–9. University of Helsinki, Hospital for Children and Adolescents, Department of Child Psychiatry. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-0020-1>
- Ukkonen-Mikkola, Tuulikki. 2011. Sukupolvien kohtaamisia lasten ja vanhusten yhteisessä palvelukeskuksessa. *Acta Electronica Universitatis Tampensis* 1054. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8382-0>
- Uotinen, S. 2008. Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 351. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3447-7>
- Valtonen, R. 2009. Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla : kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4-6-vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 357. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3538-2>
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden tarkentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 297. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2699-0>
- Venninen, T. 2007. "Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen" : ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 282. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3848-8>
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 467. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5205-1>
- Välimäki, A-L. & Lindberg, P. 2010. Varhaiskasvatuksen palvelut. Teoksessa S. Kauppinen (toim.) *Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen asiantuntijoiden arvioita peruspalvelujen tilasta : Peruspalvelujen tila 2010 -raportin tausta-aineisto*. Helsinki: Yliopistopaino, 44–45.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2010. Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. *Acta Electronica Universitatis Lappeensis* 51. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-2011281051>



**Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä -sarjassa vuonna 2014 ilmestyneet**

- 1 Suomen elokuvasäätiön tukitoiminta:  
hallintotapa, tavoitteet, tuloksellisuus
- 2 Hyvän virkakielen toimintaohjelma
- 3 Klart myndighetsspråk – ett handlingsprogram
- 4 Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle esi- ja  
perusopetuksen opetusryhmien nykytilasta
- 5 Kielitaidon määrittäminen sekä kielitaidon  
ja EU/ETA-alueen ulkopuolella hankitun  
koulutuksen täydentäminen terveystieteillä
- 6 Ehdotus lastenkulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi
- 7 Vahvemmat kannusteet koulutuksen  
ja tutkimuksen laadun vahvistamiselle.  
Ehdotus yliopistojen rahoitusmallin  
tarkistamiseksi vuodesta 2015 alkaen
- 8 Selvitys urheilun eettisten kysymysten  
hallinnoinnista Suomessa
- 11 Kohti varhaiskasvatustietoa. Varhaiskasvatusta  
koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti
- 13 Vaikuta varhaiskasvatukseen. Lasten  
ja vanhempien kuuleminen osana  
varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia



Opetus- ja kulttuuriministeriö

Undervisnings- och kulturministeriet

Ministry of Education and Culture

Ministère de l'Éducation et de la culture

ISBN 978-952-263-266-1 (PDF)

ISSN-L 1799-0327

ISSN 1799-0335 (PDF)